



Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, 514, 29075-910, Bairro Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
E-mail: clammg@terra.com.br

RESUMO. Este texto problematiza as bases pedagógicas e conceituais do programa de formação de professores em Alfabetização e Linguagem dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental – o Pró-letramento – e discute o processo de redução dos conhecimentos escolares às habilidades básicas contidas na atual matriz de referência da avaliação da alfabetização e do letramento inicial da Provinha Brasil. Conclui que a redução do processo educativo nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental ao ensino de Matemática e Língua Portuguesa contribui para o esvaziamento dos currículos e que a redução dos conhecimentos da alfabetização e linguagem à leitura contraria o direito de expressão das crianças pequenas e não promove o desenvolvimento da qualidade da educação nacional.

Palavras-chave: escrita, leitura, formação, testes.

Programs for the improvement of literacy: a critical reading

ABSTRACT. The pedagogical and conceptual bases of the teachers' formation program in Literacy and Language (Pro-literacy) for the early years of elementary education are problematized. The reduction in schooling knowledge to basic abilities found in the current evaluation reference for literacy and initial schooling of the 'Provinha Brasil' is also investigated. Results show that the reduction of the educational process to the teaching of Mathematics and Portuguese in the first years of fundamental education leads towards curriculum degradation. The reduction of literacy and language knowledge to reading is against the children's right of expression and fails to promote the quality development of schooling in Brazil.

Keywords: writing, reading, formation, tests.

Introdução

Em meados dos anos 2000, começam a ser implementadas e aprofundadas reformas educacionais que atingem, principalmente, os anos iniciais do Ensino Fundamental, conseqüentemente, a alfabetização. No bojo dessas reformas, no ano de 2005, o Ministério da Educação (MEC), com finalidade de melhorar a qualidade da educação, “[...] integrou o Sistema Nacional de Formação de Professores, no Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica” (MEC, 2004, p. 3). O programa Pró-letramento faz parte, no âmbito da formação de professores em serviço desse sistema. Segundo o Projeto Básico – Mobilização pela Qualidade da Educação: Pró-letramento ele é um “[...] orientador de ações conjuntas da União, Estados, municípios e sociedade civil” (MEC, 2004, p. 1).

Baseado em resultados das avaliações nacionais, esse documento assinala a incapacidade das escolas “[...] em satisfazer as necessidades básicas de crianças e jovens” (MEC, 2004, p. 2). Para demonstrar a ‘incapacidade das escolas’ de ensinar conhecimentos básicos, toma os dados do Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB) sobre o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos que frequentavam a 4ª série do Ensino Fundamental. Com relação ao desempenho em Língua Portuguesa, o texto do Projeto Básico conclui que

A média de desempenho dos estudantes de 4ª série foi de 169 pontos. O resultado foi melhor em relação a 2001, o que indica reversão da tendência de queda manifestada no período de 1995 a 2001, mas os dados mostram que a habilidade de leitura e interpretação de textos é insuficiente na educação básica do país. A média mínima satisfatória para quatro anos de escolarização é de 200 pontos, patamar que compreende a leitura de textos de diferentes gêneros, como histórias em quadrinhos, narrativas simples, textos informativos e textos poéticos (MEC, 2004, p. 2).

O texto do projeto aponta, ainda, que a situação daqueles que vivem no meio rural é mais crítica, assim como daqueles que residem nas Regiões Norte e Nordeste do País. Diante do fracasso escolar, em termos de habilidades de leitura e interpretação de textos, demonstrado nos dados do SAEB (2003), o texto do documento conclui que a

formação dos professores é um dos fatores que incidem diretamente no desempenho dos alunos.

O fracasso escolar é um problema antigo. Podemos dizer que antiga também é a tendência daqueles que determinam os rumos da educação no Brasil em atribuir à escola e à formação dos professores (consequentemente aos professores) a responsabilidade por esse fracasso. Mesmo apontando que os problemas são mais críticos nas Regiões Norte e Nordeste e nas áreas rurais e, portanto, que ocorrem, predominantemente, entre as parcelas mais empobrecidas da população e, consequentemente, onde as desigualdades sociais são mais fortes, a interferência desse fator nos níveis de desempenho dos estudantes brasileiros não é levada em conta, porque considerá-lo implicaria na necessidade de discutir e propor mudanças que atinjam a estrutura social e econômica da sociedade brasileira. Assim, a responsabilidade recai exclusivamente na escola e, portanto, na incapacidade de os professores (pois são eles que constituem a instituição escolar) em atender às necessidades básicas de aprendizagens dos educandos, entendidas, no documento, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, ao domínio das habilidades de leitura e interpretação de textos.

Gatti e Barreto (2009), em estudo sobre a formação inicial e continuada de professores, encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), assinalam, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2006), que

Os professores atuantes na educação infantil, que são 13% do conjunto, são os que recebem menores salários (média de R\$ 661,00). Os do ensino médio (16% do conjunto de professores) percebiam, em média os maiores salários (R\$ 1.390,00). O grande grupo dos professores do ensino fundamental (71% dos docentes) situa-se com um salário médio de R\$ 873,00 (mas, nota-se, com mediana bem mais baixa no valor de R\$ 700,00) (GATTI; BARRETO, 2009, p. 242).

Existem vários fatores que, concomitantemente, produzem o fracasso escolar. Porém, quando também se avalia a responsabilidade do professor e da escola na produção do fracasso escolar, sem levar em conta as condições em que se desenvolve o trabalho docente nas escolas brasileiras e, também, a formação dos professores, corre-se o risco de criar uma visão distorcida do problema. Como mostram os dados apresentados pelas autoras, a média salarial do professorado brasileiro da Educação Básica é muito baixa, o que produz a necessidade de duplicar, ou até mesmo de triplicar a jornada de trabalho. Por outro lado, a docência se torna uma profissão pouco

atrativa para os jovens no momento da escolha de suas profissões, afastando pessoas que poderiam vir a se tornar excelentes professores.

Assim, reiteramos que, dentre outros fatores, as desigualdades sociais originárias de uma sociedade excludente, cuja manifestação mais evidente é a própria remuneração dos professores, precisam ser consideradas quando se busca elaborar programas que visam a contribuir para a melhoria dos índices de desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros e para a melhoria da qualidade da educação. Este artigo objetiva problematizar as bases pedagógicas e conceituais do programa de formação de professores em alfabetização e linguagem dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental – o Pró-letramento – e discutir o processo de redução dos conhecimentos escolares a habilidades básicas contidas na atual matriz de referência da avaliação da alfabetização e do letramento inicial da Provinha Brasil.

Bases pedagógicas que sustentam o Pró-letramento

No *Guia geral* do Pró-letramento – Programa de formação continuada dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (2012) – o MEC justifica o uso da modalidade de formação continuada, apontando que esse tipo de formação é uma exigência da sociedade atual e, portanto, não deve ser pensado para suprir carências da formação inicial dos professores.

Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado (MEC, 2012, p. 1).

O caráter reflexivo da formação é explicado considerando que os professores são ‘sujeitos da ação’, possuidores de conhecimentos elaborados ao longo de sua história profissional que serão ressignificados no curso da formação. No entanto, a explicação para a escolha da formação continuada agrega, também, a ideia de esta não perder de vista a

[...] articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores (MEC, 2012, p. 7).

Considerando esses propósitos da formação continuada promovida pelo MEC e pela Secretaria da Educação Básica, questionamos as possibilidades de os objetivos serem alcançados, tendo em vista que

o Programa trabalha com o sistema de adesão e de tutoria.

Segundo Gatti (2008), no final do século XX, tornou-se corrente, nos mais diferentes meios profissionais, a ideia sobre a necessidade de formação continuada como requisito fundamental para o exercício profissional em função de mudanças constantes nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho. Nessa direção, de acordo com a autora, “[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (GATTI 2008, p. 17). Tal imperativo também se colocou no campo educacional, o que requereu o desenvolvimento de políticas públicas de formação de docentes. Podemos dizer, então, que o programa de formação continuada em alfabetização e linguagem – Pró-letramento – é criado para atender às demandas de formação no campo profissional da educação. Porém, podemos acrescentar que ele é forjado no interior de políticas que visam, como dito, a melhorar a qualidade da educação e, também, da alfabetização, tendo em vista os baixos níveis de desempenho em leitura e escrita dos estudantes brasileiros.

Conforme sublinha Gatti (2008), muitas propostas de formação continuada adotadas no campo educacional assumiram caráter compensatório, pois objetivam suprir deficiências da formação inicial. Com relação ao Pró-letramento, como escrito no *Guia geral* (MEC, 2012), acreditamos que ele almeja complementar a formação dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito aos supostos avanços, renovações e inovações na área de alfabetização, porque, a partir de 2003, o Ministério da Educação, como veremos posteriormente, passa a adotar novos conceitos para ancorar as políticas e as propostas de alfabetização no Brasil.

O Pró-letramento, programa de formação continuada, responde a necessidade de atualização dos professores em um mundo de constantes mudanças nos conhecimentos e de divulgação da proposta oficial de alfabetização orquestrada pelo Governo Federal. Desse modo, para que as ‘novas’ propostas oficiais sejam assimiladas pelos profissionais que atuam nas escolas, a formação continuada se torna um elemento essencial nas políticas de governo e não apenas uma resposta às demandas do campo educacional.

No caso do Pró-letramento, para que venha a ser uma experiência bem sucedida e atinja as necessidades dos professores e do Ministério da Educação, em primeiro lugar, é indispensável a adesão dos Estados e municípios e da articulação destes com as universidades responsáveis pela

coordenação do programa. Com relação ao que podemos denominar de primeira etapa da adesão (dos municípios e dos Estados), o fato de o MEC incluir o Pró-letramento no Guia de programas (MEC, 2007) do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, certamente, contribuiu para ampliar o apoio ao programa. Assim, é importante lembrar que esse plano é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

É composto por 28 diretrizes que deverão ser seguidas pelos sistemas municipais e estaduais que aderirem a ele, dentre as quais, destacamos: ‘XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação’ (BRASIL, 2007). Nesse sentido, a integração do Pró-letramento ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* estimula a adesão dos sistemas de ensino municipais e estaduais.

Os professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, não recebem estímulos financeiros para participarem do programa de formação continuada ou para aderirem a ele. Isso é contraditório, tendo em vista que a formação se torna uma estratégia importante de implementação da proposta oriunda da nova perspectiva de alfabetização adotada pelo Ministério da Educação. Porém, ela se torna compreensível no interior de uma lógica que defende a melhoria da educação, mas a custos baixos para os cofres públicos e pela trilha de responsabilização dos professores. Sabemos que o uso do sistema de adesão desobriga os órgãos responsáveis pelo programa de criar incentivos financeiros à participação dos docentes, deixando a cargo do professorado a decisão de realizar ou não a formação tão necessária à melhoria da qualidade da educação. Lembramos que a Lei de 15 de outubro de 1827, ao definir o método oficial a ser utilizado nas escolas de 1^{as} letras (o método mútuo), estabeleceu, também, que os professores deveriam ser preparados para utilizá-lo, mas que a formação deveria ser feita à custa ou a expensas do próprio professor. De certo modo, essa visão permanece no sistema de adesão, porque, mesmo que os professores tenham materiais fornecidos pelo MEC, eles precisam arcar, nas grandes cidades, por exemplo, com os custos de transporte, alimentação e também conseguir tempo para participar do programa, o que é difícil se considerarmos a média salarial dos professores e, a consequente dupla ou tripla jornada de trabalho que têm que realizar para garantir condições mínimas de sobrevivência. Conforme mencionado, os resultados

da pesquisa de Gatti e Barreto (2009) assinalam que a média salarial dos professores do Ensino Fundamental, no ano de 2006, era de R\$ 873,00. Além disso, de acordo com o informado na mesma pesquisa, a jornada semanal de trabalho desses professores corresponde à 30h semanais, excetuando o tempo dedicado ao planejamento das atividades escolares (aulas), organização e correção de provas etc.

Assim, mesmo que todos os professores não venham a aderir ao programa de formação, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, responde às demandas de formação docente na atualidade. Quanto à necessidade de implementação de novas propostas e de melhoria da qualidade da alfabetização, diante da impossibilidade de esta ser realizada por meio da formação, são construídos outros programas ou estratégias que impõem aos professores a adesão às novas propostas de alfabetização por meio da mensuração dos resultados do seu trabalho. Nesse caso, a criação do Programa de Avaliação da Alfabetização assume lugar estratégico nas políticas de alfabetização no País, pois proporciona a adesão forçosa à nova perspectiva adotada em âmbito nacional.

Atualmente, o Pró-letramento não difere muito do que foi projetado no início. É um programa de formação voltado para os docentes dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e tem por objetivo a melhoria dos níveis de desempenho em leitura, escrita e matemática. O programa é coordenado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, em parceria com universidades formadoras. A definição, em 2012, da ideia de universidades formadoras, ao invés de trabalhar com as universidades que compõem a rede de formação continuada, ajudou a ampliar o número de instituições universitárias participantes – passou de cinco, em 2010, para 21, em 2012.

Conforme informações contidas no portal do MEC, as universidades que compõem a rede de formação continuada, nas áreas de alfabetização/linguagem e matemática.

[...] são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais instrucionais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas (MEC, 2012, não paginado).

Além de utilizar o sistema de adesão, o programa trabalha também com o de tutoria, ou seja, profissionais com nível superior ou médio recebem formação e materiais para trabalhar junto com os colegas professores que realizam o programa como

cursistas. A escolha dos tutores, denominados, atualmente, de orientadores de estudos, que antes era feita mediante concurso público realizado pela universidade conveniada, no ano de 2012 passou a ser por indicação da Secretaria de Educação, que deverá pautar sua indicação na experiência profissional e formação acadêmica dos professores.

A formação dos orientadores de estudos tem duração de 180h distribuídas em formação inicial (40h) obrigatória, na forma de seminário, realizado em cinco dias de encontro, que os habilitam a iniciar a formação dos cursistas nos municípios; seminários de acompanhamento, cuja finalidade é o:

[...] acompanhamento do trabalho realizado pelos orientadores pelas universidades, esclarecimentos de dúvidas quanto aos cursos ministrados e continuação da formação iniciada nos encontros anteriores (MEC, 2012, p. 4).

E seminário de avaliação final, no qual os orientadores de estudos apresentam os trabalhos realizados e entregam os relatórios finais dos cursos ministrados.

A remuneração dos orientadores de estudo é por meio de bolsas. No ano de 2009, o sistema de concessão e pagamento de bolsas, no âmbito do Pró-letramento, foi regulamentado pela Resolução CD/FNDE n.º 33, de 26 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a). No ano de 2010, essa deliberação foi revogada pela Resolução CD/FNDE n.º 24, de 16 de agosto de 2010 (BRASIL, 2009b), que manteve o sistema de bolsas e definiu os seus valores

Somada a forma de escolha, remuneração e formação dos tutores, a estrutura organizacional do programa, certamente, é passível de críticas, principalmente, no que se refere à adoção do sistema de tutoria que se alinha ao sistema de monitoria idealizado por Andrew Bell e Joseph Lancaster¹ para as escolas de ensino mútuo no final do século XIX. A adoção desse tipo de sistema pode ser vista como mais uma medida econômica, pois torna os programas de formação mais baratos para os cofres públicos. Em termos práticos, ele possibilita a utilização de materiais instrucionais que dão uniformidade à formação e, portanto, permitem a difusão rápida de ideários e perspectivas pedagógicas adotadas oficialmente. Além disso, o programa de formação possibilita a utilização de tecnologias de informação e comunicação a distância, conferindo-lhe um caráter de modernidade. No contexto do

¹Segundo Manacorda (1995, p. 257), "[...] a sistematização didática rigorosa e a difusão em vista de um plano nacional de instrução popular [do ensino mútuo ou monitorial] começou (discute-se quanto à procedência) por obra do pastor anglicano Anderw Bell (1753-1832), que, a partir de 1789, dirigiu em Madras uma escola instituída pela "Companhia da Índias Orientais" para os filhos de seus soldados europeus, e por obra do quaker Joseph Lancaster (1778-1838) que em 1798 abriu em Londres uma escola para crianças pobres".

Pró-letramento, podemos verificar que a sua criação contribuiu para a difusão entre os professores da nova perspectiva – do letramento – adotada pelo MEC. Assim, na próxima seção, analisaremos os conceitos de alfabetização e de letramento veiculados no programa de formação que, de certo modo, constituirão as bases para a construção da matriz de referência de avaliação da alfabetização e do letramento inicial.

Conceitos de alfabetização e de letramento que embasam o programa

Os conceitos de alfabetização e de letramento que orientam a formação dos professores são tratados no Fascículo 1 do manual² intitulado *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem* (2010). O primeiro fascículo é de autoria de Antonio Augusto Gomes Batista, Ceris Saleti Ribas da Silva, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria das Graças Bregunci, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão Monteiro, todos da Universidade Federal de Minas Gerais, instituição que compõe a rede de formação continuada. Com relação à alfabetização, os autores sublinham que:

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da ‘tecnologia da escrita’, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em ‘sons’, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos (BATISTA et al., 2010, p. 10, grifos nosso)

O conceito de alfabetização é identificado com o processo de ensino-aprendizagem da leitura, compreendida como decodificação, e da escrita, entendida como codificação. Segundo os autores, a partir da década de 1980, com as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, esse conceito se amplia. Na perspectiva dessas últimas autoras, a aprendizagem do sistema de escrita não se reduziria ao domínio das relações entre fonemas/grafemas e grafemas/fonemas (codificação e decodificação), pois as crianças constroem, no curso do aprendizado da leitura e da escrita, hipóteses sobre “[...] a natureza e o funcionamento da língua escrita compreendida como sistema de representação” (BATISTA et al., 2010, p. 10).

Desse modo, os autores do fascículo inicial do manual procuram tratar historicamente o conceito de alfabetização. Com esse propósito, apontam um primeiro conceito que prevalece até a década de 1980, quando ele é ampliado pelas contribuições do construtivismo de Ferreiro e Teberosky. Se a nossa compreensão estiver correta, segundo os autores, não há modificação do primeiro conceito, ele se amplia no sentido de agregar outros aspectos ligados à capacidade de as crianças construir hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito. A partir da ideia de ampliação do conceito, podemos inferir que o ‘ensino’ e o aprendizado da codificação e decodificação continuam sendo essenciais, mas o modo como a língua escrita é ‘aprendida’ passa a agregar aspectos ligados à ação das crianças sobre o objeto de conhecimento – escrita.

Ferreiro (1990, 2001) assinala que as bases psicológicas e linguísticas que fundamentam a psicogênese da língua escrita são incompatíveis com as bases teóricas que sustentam o conceito de alfabetização como processo de codificação e decodificação. Os fundamentos psicológicos que norteiam os estudos de Ferreiro e Teberosky (1989) foram buscados nas formulações de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência. As autoras se valem, principalmente, da ideia de criança como ser ativo, capaz de elaborar hipóteses sobre as informações que circulam à sua volta. Coerentes com essa perspectiva, elas apontam ainda que as bases linguísticas das suas teorizações estão assentadas na psicolinguística moderna, particularmente, nos estudos de Noam Chomsky. Com relação às pesquisas desse autor, é importante assinalar que ele também postula que a criança é um ser criativo, capaz, portanto, a partir de um conjunto de enunciados simples adquiridos com a experiência, de construir um número ilimitado de outros enunciados.

Podemos dizer, ainda, com relação aos fundamentos linguísticos dos estudos da autora, que eles se apoiam na noção de signo linguístico, elaborada por Ferdinand de Saussure. O signo linguístico, na perspectiva desse autor, é uma unidade de dupla face que comporta, ao mesmo tempo, significado e significante. Partindo desse conceito, Ferreiro (1990) distingue sistema de codificação e sistema de representação. Para ela, a escrita é um sistema de representação e não um sistema de codificação de unidades sonoras. Neste contexto, segundo a autora:

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas

²Denominamos ‘manual’ o suporte que comporta os fascículos, porque se trata de um livro que contém orientações específicas acerca da alfabetização e do letramento e, portanto, sobre o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais das escolas de ensino fundamental.

modalidades envolvidas (visual e auditiva) (FERREIRO, 1990, p. 14).

Além disso, conforme apontado por ela, a ênfase ao significante produz a destruição do signo linguístico.

Concebida a escrita como sistema de representação, a aprendizagem da língua escrita é pensada por Ferreiro (1990, p. 15) “[...] como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se coloca em termos completamente diferentes” daqueles colocados por aqueles que concebem o escrever como processo de codificação, ou seja, como processo de associação mecânica entre sons e letras. Nesse sentido, a autora aponta que, se a escrita é vista dessa maneira, isto é, como um sistema de codificação, o que está em jogo é a aprendizagem de uma técnica e, se a escrita é vista como sistema de representação, a questão central diz respeito à “[...] apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, de uma aprendizagem conceitual[...]” (FERREIRO, 1990, p. 16), que envolve a participação ativa das crianças por meio da construção de hipótese sobre como a escrita representa a linguagem oral. Obviamente, a adoção de um ou de outro conceito tem implicações pedagógicas distintas, principalmente no modo como deve ser conduzido o ensino da leitura e da escrita.

Nesse sentido, os textos de Ferreiro e Teberosky (1989), Ferreiro (1990) e outros, polemizam abertamente com as bases psicológicas e linguísticas que sustentam o conceito de alfabetização como codificação e decodificação, mas a polêmica é substituída no texto que será estudado pelos professores pela ideia de complementaridade, ampliação, o que produz a falsa ideia de consenso (este, porém, existe e é necessário apenas em processos que buscam a legitimação àquilo que se quer implementar) entre os defensores de diferentes conceitos e posições teóricas. Da mesma maneira, o conceito de letramento é apresentado no fascículo aos professores. De acordo com os autores, ‘progressivamente’, o termo alfabetização passa a

[...] designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que surge uma nova adjetivação para o termo – ‘alfabetização funcional’ – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra ‘letramento’ (BATISTA et al., 2010, p. 10, grifos dos autores).

Além de abranger os processos de ensino e aprendizagem da codificação, da decodificação e os aspectos conceituais envolvidos na aprendizagem da língua escrita, a alfabetização passa, então, a designar os processos ligados aos usos sociais da leitura e da escrita. Os autores do fascículo também assinalam que a exigência de uso das habilidades de ler e escrever (entendidas como capacidade de decodificar e codificar) em práticas sociais proporciona, em primeiro lugar, o surgimento do termo ‘alfabetização funcional’ e, posteriormente, da palavra ‘letramento’ que está diretamente ligada ao primeiro.

Sobre o surgimento do termo alfabetização, segundo o Relatório da Unesco (2006), entre 1960 e 1970, a maioria dos organismos internacionais deixa de apoiar as campanhas de alfabetização em massa e passa a adotar modelos de educação fundados na teoria do capital humano. Nesse contexto, a alfabetização passa a ser vista como um requisito para o desenvolvimento econômico e progresso nacional e, desse modo, o conceito de ‘alfabetização funcional’ ganha relevo, porque a alfabetização não pode ser considerada como um fim em si mesma, mas deve preparar as pessoas para desempenharem um papel social, cívico e econômico na sociedade. Neste sentido, esse conceito rompe com a ideia de que a alfabetização se reduz ao ensino da leitura e da escrita (UNESCO, 2006), porque, com base na teoria do capital humano, agrega à alfabetização os valores econômicos.

No Brasil, o termo letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*. Essa tradução foi questionada por Ferreiro (2002) no texto *O passado e o presente dos verbos ler e escrever*. De acordo com a pesquisadora, o imperialismo linguístico que se manifesta no terreno computacional também se expressa no campo da alfabetização:

O imperialismo linguístico expressa-se por certo também em outras frentes: adotam-se novas palavras por assimilação, mesmo quando existem termos perfeitamente estabelecidos na língua [...]. O imperialismo vai além do terreno computacional. O inglês *literacy* deu lugar a aberrações tais como *literacie* (francês) ou *letramento* (português) (FERREIRO, 2002, p. 55).

Apesar de não concordarmos com as posições da autora referentes ao processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, pensamos que ela tem razão em criticar a tradução e o uso do termo letramento, expressões do imperialismo linguístico, porque sabemos que há, na língua nacional, palavra que significa aquilo que o termo traduzido pretende designar. Assim, o emprego do termo letramento se

dá por assimilação, ou seja, ele é incorporado ao vocabulário nacional sem reflexões ou consideração à nossa realidade.

No Brasil, vários argumentos são construídos com a finalidade de explicar a necessidade de uso do termo letramento ou de esse termo ampliar os conceitos de alfabetização existentes. Como apontado, o mais utilizado diz respeito ao fato de que a escola deixou de ensinar as habilidades de ler e escrever ou os conhecimentos específicos da alfabetização e, por isso, seria necessário ter um termo que distinguisse os processos de aquisição das habilidades de ler e escrever dos aspectos ligados aos usos e funções sociais da leitura e da escrita, isto é, seria necessário separar os aspectos individuais dos sociais envolvidos na aprendizagem da língua escrita. Batista et al. (2010), ao explicarem a tradução do termo *literacy*, sublinham que a palavra surge no discurso das ciências linguísticas e da educação, no final da década de 1980:

[...] como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários (BATISTA et al. 2010, p. 10).

Então, a ideia de ampliação do conceito de alfabetização prevalece e, segundo os autores, com ela se quer chamar a atenção para os usos das habilidades de ler e escrever em práticas sociais. Com o surgimento de vários outros termos (letramento, alfabetização ou alfabetismo funcional), muitos pesquisadores passaram a distinguir alfabetização e letramento. O termo alfabetização passa a ser concebido em sentido restrito, e o letramento, ou alfabetismo funcional, serve “[...] para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita” (BATISTA et al., 2010, p. 10).

Sendo assim, podemos inferir que o termo letramento está relacionado com o conceito de alfabetização funcional, que surgiu na década de 1970, principalmente nos Estados Unidos, apoiado na teoria do capital humano, que continua, no século XXI, a dar sustentação às políticas nacionais de alfabetização de crianças. Segundo os autores, estão subjacentes ao conceito de letramento os benefícios sociais, individuais, econômicos, cognitivos, políticos etc., para o grupo social ou para o indivíduo, que advêm da aprendizagem da escrita. O termo letramento é concebido como

[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou

condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BATISTA et al., 2010, p. 11).

As ideias escritas no trecho acima foram desenvolvidas por Soares (2001). Letramento é: a) ‘resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever’ – portanto, resultado da alfabetização; b) ‘resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais’ – portanto, o resultado do uso das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais; c) ‘estado ou condição que um grupo social ou indivíduo adquire como consequência de ter-se apropriado da língua escrita’. Os três elementos que compõem o conceito do termo remetem a resultados dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A própria formação da palavra letramento exige que ela seja pensada em termos de resultados da ação de algo, porque o sufixo –‘mento’ tem esse significado. Como resultado de duas ações simultâneas, há a produção de um estado, ou seja, de um modo de os indivíduos ou grupos estarem na sociedade – letrados. Uma pergunta importante seria: que modo de estar ou que condição os seres humanos adquirem como consequência de terem aprendido a ler e a escrever ou de fazer uso da leitura e da escrita? Uma resposta possível é: funcionalmente letrado, ou seja, capaz de responder às demandas sociais e profissionais em uma sociedade em constante transformação tecnológica. Porém, considerando que o Pró-letramento pretende formar os professores das séries iniciais para atuar com apenas duas disciplinas – Língua Portuguesa e Matemática –, quais são as possibilidades de essa formação restrita ajudar a melhorar a qualidade da educação na perspectiva de formar pessoas capazes de se inserir, no futuro, no mundo do trabalho e de continuar a aprender na escola?

Nessa direção, podemos assinalar que dificilmente a formação somente em matemática, alfabetização e linguagem para os professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental ajudará o nível cultural das crianças brasileiras e dos professores em exercício da docência. Em relação à alfabetização e linguagem, apesar de a primeira lição contida no manual do Pró-letramento indicar para uma ampliação do conceito de alfabetização ao longo da história, a análise das matrizes de referência da Provinha Brasil evidencia que os aspectos ligados à decodificação são privilegiados no programa de avaliação. A leitura, dimensão ligada ao letramento inicial, por sua vez, se reduz à identificação de elementos que se mostram na superfície dos

pequenos textos utilizados nos testes. Se a avaliação da alfabetização se restringe a esses aspectos, podemos dizer que a Provinha Brasil contribui para atestar uma qualidade pelo rebaixamento das exigências educacionais, ou seja, pela via do empobrecimento da experiência alfabetizadora.

Programa de avaliação diagnóstica da alfabetização: Provinha Brasil

Conforme escrito no manual do Pró-letramento (alfabetização e linguagem), os eixos necessários à aquisição da língua escrita são: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade. Para cada eixo são definidos conhecimentos, capacidades e atitudes para os três primeiros anos escolares. Os eixos concretizam os conceitos de alfabetização e de letramento aqui analisados. Dessa forma, a alfabetização está relacionada com a apropriação do sistema de escrita e os demais se referem ao letramento.

A despeito das bases conceituais e pedagógicas que sustentam o programa de formação continuada, os eixos definidos como necessários ao processo de aquisição da linguagem escrita abrangem conhecimentos importantes para serem ensinados e aprendidos no processo de alfabetização inicial das crianças. Porém, nas matrizes de referência de avaliação da alfabetização e do letramento inicial, como veremos, eles são reduzidos.

Sendo assim, é importante questionar sobre o significado da qualidade pretendida com a adoção desse programa. Os significados da palavra 'qualidade' se modificam na história em função de fatores sociais, econômicos, políticos etc. Dessa forma, é uma palavra polissêmica, não só porque seus significados se modificam na história, mas porque a palavra 'qualidade' adquire diferentes sentidos na atualidade, quando é pronunciada por gestores da educação, políticos, órgãos internacionais, professores e pais. Para os órgãos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo, a educação é de qualidade quando forma indivíduos capazes de se 'adaptarem' às exigências do mundo do trabalho em constante mudança. Para a maioria dos políticos, é uma bandeira sempre utilizada nas campanhas eleitorais e esquecida após as eleições. Para os professores, uma educação é de qualidade quando os alunos aprendem tudo que eles pretenderam ensinar ou que está delimitado nos currículos escolares.

Analisaremos as 'matrizes de referência da alfabetização e do letramento inicial' com a finalidade de questionar o significado da qualidade

pretendida com a implementação do programa de avaliação. Tomamos, para exame, as matrizes adotadas nos anos de 2008, 2009 e 2011. Optamos por analisar as matrizes desses anos, porque, depois da primeira matriz (2008), somente as utilizadas nos anos de 2009 e 2011 sofreram modificações (BRASIL, 2008, 2009, 2011).

Assim, o eixo escrita deixou de constituir as matrizes de 2009 e 2011. Na capa dos materiais que compõem o *kit* da Provinha Brasil do segundo semestre de 2011, é introduzido o termo leitura, indicando que o teste avalia somente esse eixo. As habilidades (descritores) que compõem as matrizes de referência também foram modificadas no ano de 2009 e permaneceram as mesmas nos anos consecutivos de aplicação do teste. A redução recai, principalmente, nas habilidades (descritores) relativas ao eixo escrita. No primeiro eixo, as habilidades (descritores) retiradas foram quase todas incluídas na parte referente ao detalhamento dos descritores nas matrizes. No eixo leitura, houve a inclusão do descritor– leitura de palavras.

A exclusão do eixo escrita é justificada, por um lado, considerando problemas técnicos envolvidos na correção dos registros de palavras, de frases e de textos. Porém, supomos que a retirada desse eixo pode ser entendida a partir da lógica que propõe apenas o ensino de habilidades básicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a definição dos eixos e habilidades (descritores) tende a levar em conta aqueles que podem ser facilmente transformados em itens de testes ou exercícios. Assim, apesar de no plano discursivo, a Provinha Brasil visar à melhoria da qualidade da alfabetização, parece que essa melhoria será feita à custa da redução dos conhecimentos a serem aprendidos na fase inicial de alfabetização.

O exame qualitativo do detalhamento das habilidades (descritores) constantes nas matrizes de referência também demonstra que a ênfase da Provinha Brasil é em habilidades facilmente testáveis. Por isso, no eixo apropriação do sistema de escrita, a ênfase é no reconhecimento de letras e sílabas e no estabelecimento de relações entre unidades sonoras e unidades gráficas (entre letras e sons e conjunto de letras e correspondentes sonoros). Com relação à identificação, em palavras, da representação de unidades sonoras que possuem correspondência unívoca, é importante destacar que a matriz não leva em conta as diferenças linguísticas, ou seja, as variadas pronúncias de fonemas. Podemos perceber, também, que a relação entre letras e correspondentes sonoros pensada na matriz é a que rege o princípio da leitura, da decodificação.

A decifração das letras e, também, das sílabas, far-se-á em palavras. Desse modo, no eixo apropriação da linguagem escrita, a palavra é usada como contexto linguístico para decifração de letras. Vale notar, ainda, que o verbo utilizado nas matrizes é ‘reconhecer’ letras e sílabas. Dentre outros significados atribuídos ao verbo reconhecer, ele quer dizer ‘conhecer de novo, identificar’. Nesse sentido, no eixo apropriação do sistema de escrita são privilegiados aspectos da língua considerados ‘imutáveis’ e, por isso, devem ser reconhecidos pelas crianças. A tarefa das crianças – receptor passivo –, tal como a dos filólogos quando estudam as línguas mortas, é identificar as formas utilizadas na composição das palavras, aspectos presumidamente imutáveis do sistema da língua escrita.

Segundo Bakhtin e Volochínov (1992), o processo de compreensão (descodificação) não pode ser confundido com o processo de identificação e reconhecimento (decodificação). Para ele, os signos são compreendidos/descodificados e os sinais são identificados/reconhecidos/decodificados. “[...] O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos de produção no sentido amplo do termo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1992, p. 93).

Assim, a ênfase na decifração do escrito advém de uma compreensão de língua (escrita) como sistema único, acabado, como técnica que tem fins exclusivamente utilitários. Porém, conforme sublinham Bakhtin e Volochínov

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor apenas como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura ‘sinalidade’ não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1992, p. 84).

Ela não existe, porque as crianças que chegam às escolas de Ensino Fundamental são falantes da Língua Portuguesa. Exceto quando se aprende uma língua estrangeira é que se percebe a sinalidade da língua. No entanto, as crianças que realizam a Provinha Brasil precisam, em primeiro lugar, demonstrar habilidades de identificação ou reconhecimento das formas linguísticas. Precisam aprender a ler a língua materna como se esta fosse uma língua estrangeira, como se esta não fosse a sua língua.

No segundo eixo (leitura), relacionado com o letramento inicial, é enfatizada a leitura de palavras não mais como contexto linguístico para a decifração de letras, mas para avaliar se as crianças conseguem ler palavras isoladamente sem que se apeguem à identificação de determinadas letras ou conjunto de letras e que saibam seus correspondentes sonoros.

Além da leitura de palavras, a de frases e de textos integra os descritores que compõem a matriz no eixo leitura. Assim, como na leitura de palavras em que as crianças devem reconhecê-las globalmente, sem se ater às unidades menores que as compõem, no caso da leitura de frases, elas devem localizar informações sem que se valer do reconhecimento de palavras isoladamente. O que é uma palavra? O que é uma frase? Podemos inferir, tomando como referência as ideias de Bakhtin e Volochínov (1992), que os modos como são detalhadas as habilidades, indicam que elas são pensadas como unidades da língua, como formas normativas que as crianças precisam assimilar para realizar a leitura de textos. A palavra é tomada como “[...] um item lexical de uma língua dada como uma palavra de dicionário” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1992, p. 96). Nesse sentido, na Provinha Brasil, como já assinalamos na análise das habilidades (descritores) ligadas ao eixo apropriação do sistema de escrita, a língua é separada do seu conteúdo ideológico e vivencial para ser reduzida as formas linguísticas abstratas, distanciadas, portanto, da prática viva da linguagem.

Por sua vez, a leitura de textos, ligada ao letramento inicial, objetiva a localização de informações, o reconhecimento das finalidades e do assunto dos textos e a inferência de informações. Vale ressaltar que o descritor nº 9 – estabelecer relações entre partes do texto – nunca foi avaliado. Os responsáveis pela construção dos testes alegam problemas técnicos para a construção dos itens relacionados com esse descritor. De acordo com os objetivos estabelecidos para a leitura de textos, podemos inferir que além da visão estruturalista de língua que subjaz a organização das habilidades (descritores), a abordagem cognitivista ancora a concepção de leitura da Provinha Brasil. Nessa abordagem, quando a criança lê um texto e compreende o que lê:

[...] o sistema cognitivo realiza vários processos, como reconhecer as letras, transformar as letras em sons, representar fonologicamente a palavra, ativar a variedade de significados, selecionar o significado mais apropriado ao contexto, dar a cada palavra seu valor sintático, construir o significado da frase, integrá-la ao sentido global do texto e realizar inferências baseadas no conhecimento do mundo (JOU, 2001, p. 37).

Nesse sentido, a matriz de referência estabelece a sequência indicada na citação ao detalhar as habilidades (descritores). Em que pesem as diferenças entre as diversas abordagens de leitura de cunho cognitivista, é importante destacar que todas

elas foram impulsionadas pela psicologia cognitiva que, por sua vez, compartilha princípios metodológicos com o behaviorismo e também a ideia de que a atividade cognitiva se realiza por meio do processamento de informações que opera em diferentes níveis (fonológico, lexical e sintático). Por isso mesmo, a matriz de referência, ao detalhar os descritores, aponta para uma gradação que corresponde à avaliação do reconhecimento das letras, das correspondências sonoras entre letras e unidades sonoras, a leitura de palavras e frases. É a compreensão dessas unidades que permitirá, também, o reconhecimento do sentido geral do texto e contribuirá para o estabelecimento de inferências entre as proposições de um texto. Desse modo, os textos lidos pelas crianças, para realizar uma tarefa indicada pelos avaliadores, são tratados como uma enunciação monológica, ou seja, os textos não respondem a nada, a ninguém. Eles também não provocam; instituem outras respostas. O texto é definitivo, acabado, circunscrito em si mesmo, nas suas margens, cabendo ao leitor localizar, identificar o dito e inferir o que será dito.

Considerações finais

Nas últimas três décadas, verificamos a implementação paulatina de reformas educacionais que, atendendo aos interesses privados e de mercado, não apresentam soluções importantes para fortalecer os currículos escolares. Ao invés de referenciais curriculares solidamente fundamentados nas ciências, nas artes, na história, na geografia etc., convivemos, no Ensino Fundamental, particularmente nos anos iniciais dessa etapa da educação básica, com matrizes de referência que visam a medir apenas habilidades de leitura e matemática. Considerando os propósitos da escola primária do final XIX e início do século XX, de ensinar as crianças a 'ler, escrever e contar', podemos dizer que hoje ela se restringe a ensinar a 'ler e a contar'. Contraditoriamente, são os testes que têm servido, ao mesmo tempo, para impor esses limites, a fim de definir o que ensinar na escola (não importa como) e, também medir a qualidade da educação nacional e não os currículos solidamente fundamentados em conhecimentos produzidos ao longo da história social e dos quais as crianças têm direito de se apropriar, de tornar seus.

Sem que haja discussão dos currículos utilizados em nível nacional para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação pretende, no ano de 2013, aprofundar e ampliar os testes dos níveis de alfabetização com a agregação de mais um exame nacional ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Na

ausência de discussão de referenciais curriculares, a matriz de referência da Provinha Brasil será a base do exame nacional? Quem está discutindo essa matriz? Há participação, nessas discussões, das comunidades, dos professores alfabetizadores, dos movimentos sociais organizados etc.?

Talvez esses aspectos sejam menos importantes, porque o objetivo dos testes é o alcance de escores mais altos (necessários para serem mostrados até 2022) à custa do empobrecimento dos conhecimentos ensinados nas escolas públicas, como demonstra a análise da matriz de referência da avaliação da alfabetização e do letramento inicial. Nesse sentido, parece que o aumento de índices educacionais se sobrepõe às necessidades e ao direito que todas as crianças têm de se apropriarem de conhecimentos de história, geografia, artes, ciências, literatura, da escrita e de todos aqueles que forem importantes para o desenvolvimento social, econômico, cultural dos indivíduos e da sociedade.

No que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, as análises das matrizes de referência mostram como os eixos e habilidades que servem de fundamento para a construção dos testes e que podem vir a servir de base para medir a qualidade da alfabetização foram sendo reduzidos até chegar ao ponto de avaliar somente a leitura numa abordagem mecanicista e cognitivista. A adoção desse tipo de avaliação, em nível nacional, para crianças do 3.º ano, provoca, sem dúvida, a homogeneização do que é ensinado nas escolas públicas brasileiras e, como as matrizes são compostas com habilidades básicas, dificilmente, os pequenos frequentadores das escolas públicas terão espaço nessas escolas para exercitarem o dizer, o escrever e o ler criticamente. Provavelmente, no futuro, também não conseguirão atingir patamares de desenvolvimento intelectual condizentes com as exigências atuais do mundo do trabalho, pois as escolas os terão apenas treinado a fazer testes.

Parafrazeando Geraldi (2011), podemos dizer que o programa de formação de professores e, particularmente, a avaliação da alfabetização e do letramento inicial não permitem que se promovam um autêntico ingresso das crianças no mundo da escrita.

Apenas dele se aproxima uma grande maioria da população que, saindo da escola, suficientemente ideologizada, têm com a escrita uma relação mí(s)tica. Escrever é coisa para gênios (GERALDI, 2011, p. 146).

No caso das crianças, fica a ideia de que não é para pequenos. Pensamos que é hora de defender o direito de expressão, o direito de escrever mesmo quando se é pequeno. Aprender a escrever talvez se

constitua em um problema maior para os conservadores que temem a difusão da escrita para todos, pois “[...] isso implicaria uma reviravolta nos sistemas de produção de informações e sua circulação na sociedade” (GERALDI, 2011, p. 146) e na escola. Dessa forma, para além dos problemas técnicos na produção e correção da escrita, há questões ideológicas e políticas envolvidas em reduzir a avaliação da alfabetização ao eixo leitura, esta entendida como processo de reconhecimento do já dito. Contraditoriamente, quando o desenvolvimento tecnológico abre para a necessidade da expressão, mais que isso, para o direito à expressão, conforme preconizado na Constituição Nacional, as nossas avaliações se abrem para o reconhecimento do já dito, para o silenciamento de vozes. Além de aprender as habilidades básicas descritas nas matrizes, aprender a debater e questionar o dito é essencial nos processos de formação infantil.

Pensamos que o Poder Público deve prestar contas dos investimentos públicos educacionais, criando políticas que elevem a qualidade da educação nacional, mas questionamos o significado da qualidade pretendida. A formação continuada de professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e os testes fazem perder de vista o propósito central da escola pública: propiciar a democratização dos conhecimentos elaborados pelos seres humanos. A formação serve para ensinar ou mesmo ‘treinar’ os professores sobre o que eles devem ensinar e o teste para medir o que eles conseguiram ensinar. Caso as crianças não atinjam os escores desejados ou estabelecidos, a culpa será sempre do professor (ou da criança), pois a eles foram oferecidos cursos de formação.

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BATISTA, A. A. G.; SILVA, C. S.; FRADE, I. C. A.; BREGUNNCI, M. G.; VAL, M. G. F. C.; CASTANHEIRA, M. L.; MONTEIRO, S. M. Pressupostos da aprendizagem e do ensino da lingual. In: BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 9-13.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: passo a passo. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD / FNDE n.º 33, de 26 de julho de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), em exercício nas redes públicas estaduais e municipais, a partir do exercício de 2009. Brasília: MEC, 2009a.
- BRASIL. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD / FNDE n.º 24, de 16 de agosto de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. Brasília: MEC, 2009b.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília: IBGE, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília: INEP, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: passo a passo. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abril, 2007.
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1990.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-186, 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Editora Pedro & João, 2011.
- JOU, G. I. **As habilidades cognitivas na compreensão da leitura**: um processo de intervenção no contexto escolar. 2001. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MEC-Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Projeto Básico**: mobilização pela qualidade na Educação: Pró-Letramento, 2004. Disponível em: <<http://www.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.doc&id.>>. Acesso em: 29 maio, 2011.

MEC-Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as Ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de julho, 2012. Seção 1, n. 129.

MEC-Ministério da Educação. **Guia Pró-Letramento 2012**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: 29 ago., 2012.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **La alfabetizacion, un factor vital**: educación para todos, Informe de Seguimiento de La EPY en el mundo. França: Edições Unesco, 2006.

Received on April 25, 2012.

Accepted on June 3, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited