

# Alfabetização e letramento na educação brasileira pós 1988

Marta Coelho Castro Troquez

Doutora em Educação (PPGEDU/UFMS). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFGD. Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da FAED/UFGD

Thaise da Silva

Doutora em Educação (PPGE/UFRGS). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFGD. Professora do PPGEDU/FAED/UFGD

Andreia Vicência Alves

Doutora em Educação (PPGEDU/UFMS). Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFGD. Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da FAED/UFGD

## Resumo

Este artigo analisa a alfabetização e o letramento na normatização educacional brasileira a partir da Constituição Federal de 1988. Analisamos documentos que orientam a construção de currículos para a educação básica. Os aportes teóricos são estudos produzidos no campo do currículo e os dos Estudos do Letramento. Os resultados do estudo mostram que, no plano do discurso, a legislação traz avanços no que se refere ao acesso à educação obrigatória, sobretudo na direção da universalização da alfabetização, e traz perspectivas de inclusão social a partir da instituição do processo de alfabetização aliado ao letramento. Contudo, no plano prático, só significam avanços de fato se forem acompanhadas por políticas que viabilizem seu cumprimento.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Alfabetização e Letramento. Currículo.

## Abstract

### *Literacy in brazilian education post 1988*

This paper examines literacy in the brazilian educational standardization from the Federal Constitution of 1988. We analyzed documents that guide the construction of curricula for basic education. The theoretical that formed the basis for the analyses are produced in the field of curriculum and the literacy studies. The study results show that, in terms of the discourse, the legislation brings advances as regards access to compulsory education, especially towards the universalization of literacy and brings prospects for social inclusion. However, in practical terms, only means advances in fact if they are accompanied by policies that enable your fulfillment.

**Keywords:** Basic Education. Literacy. Curriculum.

*Alfabetización e letramento en la educación brasileña post 1988*

Este artículo examina alfabetización y letramento en la normatización educativa brasileña a partir de la Constitución Federal de 1988. Se analizaron documentos que orientan la construcción de currículos para la educación básica. Los aportes teóricos son estudios producidos en el campo del currículo y los de los Estudios del Letramento. Los resultados del estudio muestran que, en términos de discurso, la legislación trae avances en lo que se refiere al acceso a la educación obligatoria, sobre todo, hacia la universalización de la alfabetización y trae perspectivas de inclusión social. Sin embargo, en el plano práctico sólo significa avances en realidad si van acompañadas de políticas que permitan su cumplimiento.

**Palabras clave:** Educación Básica. Alfabetización y letramento. Currículo.

## 1. Introdução

Pensar em alfabetização e letramento no Brasil leva-nos a refletir sobre complexos processos de desigualdades sociais e exclusões frente à aquisição do conhecimento, sobretudo no que diz respeito à garantia da escolaridade básica para a população socioeconomicamente menos favorecida, uma vez que a educação de qualidade no Brasil esteve historicamente comprometida com as elites. Morais considera como um grande problema a aceitação em nossa sociedade de que “o fracasso da alfabetização tem sido um mal que atinge quase que somente as crianças pobres”, como se isso fosse natural (MORAIS, 2012, p. 23).

Várias são as discussões no campo da educação em interface com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, que abordam os altos índices de exclusão escolar, de analfabetismo e de fracasso escolar evidenciados ao longo de nosso processo histórico. Felizmente, nos últimos anos, com o avanço do processo de democratização da escola, tais índices têm diminuído, mas não se esgotado. Segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2010), 13,9 milhões de jovens, adultos e idosos e 671 mil crianças de 10 a 14 anos não sabem ler nem escrever. Apesar de a taxa de crianças de 10 a 14 anos que não sabem ler nem escrever ter caído de 7,3% em 2000 para 3,9% em 2010, não podemos comemorar uma vez que temos 20,3% de analfabetos funcionais com 15 anos ou mais de idade no Brasil (NÓBREGA; PRADO, 2012, p. 08).

Muitas foram as explicações (sociológicas, históricas, linguísticas, etc.) apontadas ao longo dos anos para as causas do fracasso escolar: a ideologia do dom; a ideologia da deficiência cultural ou linguística; a ideologia das diferenças culturais; entre outras (SOARES, 1987).

Para Soares (1987), o fracasso escolar e o acesso desigual ao conhecimento (e aí podemos incluir os altos índices de analfabetismo) guardam estreita relação com as estruturas sociais da sociedade capitalista. Neste sentido, a autora aponta para o caráter político da escola no sentido de que esta seja usada como instrumento na luta contra as discriminações e desigualdades sociais através da garantia do acesso e do sucesso dos indivíduos perante o currículo. Neste caso, a autora defende a garantia do domínio da “norma culta” da língua portuguesa na escola como instrumento de poder. Em trabalhos mais recentes, destaca a necessidade da alfabetização e do letramento enquanto práticas indissociáveis, simultâneas e interligadas (SOARES, 2004a; 2004b).

Este estudo tem por objetivo analisar como a alfabetização e o letramento vêm sendo tratados na normatização educacional brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, período em que a educação passou a ser garantida como um direito público subjetivo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho documental que priorizou a análise dos seguintes documentos<sup>1</sup>: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010c), Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (BRASIL, 2014).

Ao discutirmos alfabetização e letramento, consideramos sua estreita relação com o currículo, pois pensamos na aquisição de conhecimentos e/ou nas aprendizagens pretendidas durante o processo de alfabetização e letramento. Os pressupostos teóricos que serviram de base para as análises são estudos produzidos no campo do currículo e os dos Estudos do Letramento.

Organizamos o artigo da seguinte forma: primeiramente, apresentamos nossos pressupostos teóricos sobre currículo, alfabetização e letramento; na sequência, tratamos do delineamento da legislação atual sobre alfabetização e letramento nos documentos legais: Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação. Ao final, apresentamos nossas considerações.

---

<sup>1</sup> Cumpre destacar que a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) foi aprovada, na sua terceira versão, em dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, após três anos de trâmites e apesar de receber duras críticas de entidades da sociedade referentes a seus conteúdos e ao seu processo de produção no contexto da definição curricular. Devido à especificidade do momento histórico-político em que foi construída, do contraditório em tela e da necessidade de um estudo aprofundado de seus conteúdos, sentidos e forma, optamos por não colocarmos este documento como objeto de análise neste estudo.

## 2. Currículo, alfabetização e letramento

Currículo, segundo Forquim (1993), é entendido como seleção cultural efetuada na ou pela escola; nos termos de Bernstein (1996, 1998) é “aquilo que conta como conhecimento válido a ser transmitido”.

De acordo com Moreira (1997, p. 12), é possível identificar, entre outras, duas definições básicas de currículo. Uma que o concebe como “conhecimento escolar” e a outra que o abarca como “experiência de aprendizagem”. Para o autor, no primeiro sentido, “o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”. Este sentido se aproxima das elaborações de Bernstein (1996; 1998), que concebe currículo como definidor do conhecimento válido a ser transmitido.

Já na segunda concepção proposta por Moreira (1997, p. 12), “o currículo passa a significar o conjunto das experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”. Segundo Moreira, a diferença diz respeito “à ênfase dada aos elementos constitutivos do currículo”, pois,

[...] a ideia de que o currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos permanece constante nessas concepções (MOREIRA, 1997, p. 12).

A ideia de conhecimento é central para se pensar o currículo. De acordo com Bernstein (1998), diferentes conhecimentos podem ser objeto de uma transmissão pedagógica (que pode ser do tipo escolar ou não): intelectual, prático, expressivo, oficial ou local. Os conhecimentos envolvidos e os princípios subjacentes à transmissão dos conhecimentos estarão diretamente relacionados a processos de reprodução (ou não) da sociedade envolvida, bem como de suas desigualdades de classe social, de gênero, de raça/etnia, de região e de religião.

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais

e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8).

Ao relacionarmos currículo, alfabetização e letramento, pensamos nas aprendizagens pretendidas durante o processo de alfabetização e letramento. No que concerne à alfabetização, de acordo com Trindade (2004), alfabetismo, analfabetismo e alfabetização são termos que foram definidos e contextualizados historicamente, podendo receber interpretações variadas conforme a orientação teórica seguida. Demonstrando como esses termos foram sendo inventados<sup>2</sup>, Trindade (2004) tece uma análise de sua produção e dos diferentes deslocamentos. Inicia seu resgate histórico citando Silveira (1998), que explica que o uso predominante do termo analfabetismo sobre o termo alfabetismo possivelmente tenha se dado não pela predominância do número de analfabetos sobre o de alfabetizados (não é corriqueiro o uso do prefixo que simboliza negação na identificação de pessoas), mas pelo preconceito desenvolvido, na modernidade, que associava o indivíduo analfabeto a um ser “incivilizado”, “bruto”, “bárbaro”. Diante disso, torna-se necessário nomear para, então, estigmatizar e repelir, já que as palavras surgem para distinguir, por meio de preconceitos ou de favorecimentos.

A autora também lembra que há diferença na forma como os estudos acadêmicos interpretavam o analfabetismo e a alfabetização há alguns séculos e como os interpretam hoje, distinguindo-os em novos tipos e níveis, e o exame dos processos e métodos de alfabetização é um exemplo disso. Ao mapear a produção de conhecimento sobre os métodos e processos de alfabetização, Trindade (2004) refere-se à possibilidade de que tal produção possa ser reconhecida como prática social, criada a partir de determinados discursos e representações.

Em sua obra *Educação e Letramento*, Mortatti (2004) apresenta a evolução do significado das palavras analfabeto e analfabetismo segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Na mesma obra, a autora discorre sobre os censos/levantamentos realizados ao longo da história do Brasil, os quais explicitaram altos índices de analfabetismo e revelaram o descaso com a alfabetização da população, denunciando uma realidade histórica de analfabetismo no país que atravessa os séculos e produz exclusão social, cultural e política.

---

<sup>2</sup> Trindade (2004) utiliza o termo “invenção” para mostrar que toda produção teórica se constitui como discurso, ocupando posição diferenciada de poder/saber em relação a outros discursos.

Com relação ao termo letramento, podemos dizer que ele surgiu, em nosso meio, na segunda metade de 1980. Foi usado inicialmente por Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em que a autora usa o termo associando-o ao domínio da língua escrita pelo indivíduo, o que faz deste “um cidadão funcionalmente letrado”. Fato que tem como consequência o domínio da linguagem culta ou padrão. Desta forma, segundo a autora, “a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente” (KATO, 1986, p.7).

Tfouni teria sido a primeira a definir o termo letramento e a diferenciá-lo do conceito de alfabetização. Em 1988, em sua obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, a autora definiu alfabetização e letramento da seguinte forma:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 9)

Na sua definição, a autora destaca o âmbito individual da alfabetização e enfatiza os aspectos sócio históricos envolvidos no processo do letramento. “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1988, p. 16). Para esta autora, o conceito de letramento relaciona-se aos impactos da escrita na sociedade.

Já autores como Kleiman (1995), Soares (2004a), entre outros, relacionam letramento a práticas sociais de leitura e escrita. Kleiman discorre que atualmente podemos definir o letramento como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). A autora explica que, a partir do momento em que os estudos deixam de tomar como universais os efeitos das práticas de uso da escrita e passam a analisar esses efeitos por meio de práticas sociais e culturais de diferentes grupos, ocorre um alargamento do conceito de letramento.

Mortatti (2004) aponta que ao pensarmos em letramento imediatamente pen-

samos em alfabetização, embora não haja a necessidade de o indivíduo ser alfabetizado para ser considerado letrado.

Para Soares (2004a), a alfabetização é considerada um processo muito complexo devido às suas muitas facetas (linguísticas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas) e sua definição tem levantado muita discussão no meio acadêmico, especialmente em relação ao conceito de letramento. Para a autora, alfabetização se refere ao processo de ensino/aprendizagem de habilidades necessárias aos atos da escrita e da leitura; e o letramento consiste no domínio das práticas de uso social de escrita e da leitura. Adotando a concepção de Soares, podemos dizer que as duas práticas são consideradas distintas, mas inseparáveis, pois o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto social das práticas sociais da leitura e da escrita.

Segundo Carvalho,

Hoje, em países em que o analfabetismo já está superado, espera-se que a escola desenvolva processos de letramento, isto é, forme indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins escolares, profissionais e culturais.

Não tendo resolvido o problema da alfabetização universal de sua população, o Brasil tem que enfrentar novas exigências educacionais: formar indivíduos letrados. (CARVALHO, 2010, p. 66).

Neste trabalho, ao tratarmos da alfabetização na perspectiva do letramento, estamos nos referindo ao processo que leva ao aprendizado da língua escrita (leitura e escrita), ou seja, ao domínio do sistema de escrita alfabética, bem como às práticas e/ou usos sociais da leitura e da escrita numa sociedade de cultura escrita/letrada, o que possibilita a inclusão social.

O tratamento dado à alfabetização na legislação educacional brasileira será o assunto da próxima seção.

### **3. Alfabetização na legislação educacional pós/1988**

Notamos que as palavras alfabetização e letramento não estão presentes no texto base da LDBEN/1996, mas estas ficam subentendidas na forma da lei, pois em seu artigo primeiro, parágrafo segundo, lemos que: “Art. 1º §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e em seu artigo 32, estabelece que

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei n. 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (BRASIL, 1996, Art. 32)

Segundo Mortatti (2004), a associação entre escola, ensino e aprendizagem da leitura e escrita atribuiu à escola o papel de agente de esclarecimento das “massas”, consideradas iletradas. A partir de então, ler e escrever tornou-se o fundamento da escola obrigatória, gratuita e laica, e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a) tratam da alfabetização e do letramento como objetivos a serem atingidos/ assegurados nos três primeiros anos do ensino fundamental. Isto será assunto da próxima subseção.

### **3.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2010b, p. 1)

Embora as diretrizes orientem que o processo educativo deve ocorrer de forma orgânica, sequencial e articulada, com a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006), o período de alfabetização foi delimitado para os três primeiros anos que devem corresponder ao primeiro ciclo ou ciclo da alfabetização.

O tempo dedicado à escolaridade tem sofrido ampliações ao longo do processo histórico. Há mais de 50 anos, a escolaridade correspondia a apenas quatro anos de

escola e esta “obrigatoriedade” não acontecia de fato para todas as crianças, passando a oito anos de obrigatoriedade em 1971. A preocupação com a democratização do ensino, desencadeada especialmente nos anos 70, e o caráter compensatório atribuído à educação pré-escolar ajudaram a construir uma identidade à educação infantil como etapa da educação básica.

Este fator aliado ao movimento social de democratização do ensino nos anos de 1980 se consolidou no reconhecimento do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos na CF/88 e na LDBEN/1996. Havia um consenso de que as crianças de classe média possuíam maior escolarização. Por conta deste fato, instaurou-se a discussão em torno da inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental e houve a ampliação do direito à educação com a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, a qual assegura o direito das crianças de 6 anos ingressarem no ensino fundamental, que foi ampliado para 9 anos de duração.

Passou-se a acreditar também que a reprovação não era a melhor estratégia para “dar conta” de aprendizagens não realizadas e que era necessário investir em um prolongamento de tempos e de experiências de aprendizagem para que o sistema de escrita alfabético fosse adquirido. Neste contexto, o Estado brasileiro ampliou o ensino fundamental para nove anos, antecipando o direito da criança à educação formal, e criou o ciclo da alfabetização, dando ao estudante três anos para que se efetivasse o domínio do nosso sistema de escrita.

A ampliação do ensino fundamental traz para a escola um desafio importante relacionado à educação da criança pequena, visto que, neste caso, as crianças de seis anos que frequentavam a educação infantil passam a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental. A legislação procura responder a este desafio determinando a prolongação dos objetivos da formação básica das crianças definidos para a educação infantil nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desta forma, no que diz respeito à atenção à criança/infância, as Diretrizes (BRASIL, 2010a) orientam que:

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o

pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos.

Em 2010, o CNE aprovou também a Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. O documento reforça determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, neste sentido, procura delinear o currículo dos três anos iniciais do ensino fundamental.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, o currículo é entendido como sendo “constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados” (BRASIL, 2010c, Art. 9º). Neste sentido,

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010c, Art. 30).

As Diretrizes defendem a constituição de “um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção” nos três anos iniciais do ensino fundamental, mesmo se a escola ou o sistema de ensino optem pelo regime seriado. A intenção é “ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2010c, Art. 30§1º).

No sentido de atender/considerar as características de desenvolvimento dos alunos, essa Diretriz firma que

[...] cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (BRASIL, 2010c, Art. 29, §2º).

Alguns estudiosos defendem a necessidade de trabalhar práticas que despertem na criança a necessidade da leitura e da escrita desde a educação infantil (NOGUEIRA, 2009). Segundo Kramer (1993), pré-escola é local de trabalho com a criança; é local de proposta pedagógica. Tais estudos corroboram com as perspectivas desenvolvidas no campo da teoria crítica de currículo, segundo as quais deve-se garantir o acesso ao conhecimento considerado válido (BERNSTEIN, 1996; 1998; FORQUIN, 1993; GIMENO SACRISTAN, 2002; YOUNG, 2007). Neste caso, uma proposta de alfabetização e letramento para essa etapa do ensino pode trazer benefícios à criança, desde que se respeitem todas as necessidades da criança pequena, sobretudo a necessidade de brincar, e os ritmos individuais de cada uma.

Diante do exposto, é importante refletir sobre avanços, limites e/ou possibilidades da ampliação do ensino fundamental de nove anos, com foco na alfabetização. Nesta direção é possível apontar avanços ou pontos positivos, quais sejam: ampliação/universalização, mesmo que gradativa, da escolarização; inclusão pela alfabetização; inserção da criança pequena na cultura escrita e nos seus usos sociais; tendência à desconstrução da lógica seriada com a instituição do ciclo de alfabetização.

No que se refere a limites e/ou desafios impostos a partir da implementação do ensino fundamental de nove anos, é possível apontar as dificuldades relacionadas ao trato da criança pequena no ensino fundamental, especialmente no que “tange às políticas e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). Neste sentido, é preciso readequar as escolas para receberem as crianças de seis anos no ensino fundamental. Isto diz respeito à estrutura física das escolas, à organização dos tempos e espaços; às práticas pedagógicas, aos materiais escolares; ao currículo; e, sobretudo, traz implicações para a formação de professores.

Mortatti (2000) faz uma análise da história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização das crianças no Brasil desde o final do século XIX até os dias atuais, mostrando como os métodos sintéticos ou analíticos, bem como as respectivas proposições teórico-metodológicas que lhes deram amparo, estiveram marcados

por disputas e interesses políticos de várias naturezas em cada momento histórico. Estas questões trazem sérias implicações para as práticas pedagógicas, o currículo e a formação dos professores.

Cagliari (2007) defende o investimento na formação do professor mais que nos métodos, para ele “tudo na escola depende do professor!” (p. 71). Moreira e Candau (2007, p. 19), afirmam que “o papel do educador no processo curricular é fundamental. Ele é um dos artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e sala de aula”.

Assim, devemos considerar os avanços, mas também os limites e/ou desafios impostos aos processos de alfabetização e letramento a partir da implementação do ensino fundamental de nove anos. Segundo Souza e Scaff,

[...] temos que considerar como positiva a implantação do ensino fundamental de nove anos, na medida em que garante mais um ano escolar para a criança, porém, apenas a inclusão, sem um planejamento político e pedagógico que possibilite além do acesso, a permanência e o aprendizado de qualidade, a garantia do direito permanecerá apenas nos documentos legais e sua efetivação se tornará utópica. (SOUZA; SCAFF, 2011, p. 9)

A superação dos limites e desafios, sobretudo no que diz respeito ao “acesso, à permanência e ao aprendizado de qualidade”, demandam “planejamento político e pedagógico” no que concerne aos processos escolares de alfabetização e às condições para que seja materializada com estrutura e materiais escolares adequados, formação de professores, práticas pedagógicas e currículo que atenda aos interesses e necessidades das crianças pequenas. No caso aqui em estudo, à garantia da alfabetização e do letramento.

A seguir, trataremos do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

### **3.2. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 – meta 5**

No ano de 2014, foi aprovada a Lei 13.005, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, esse Plano possibilita a implementação de ações, estabelecendo objetivos e metas a serem cumpridos, o qual atende ao disposto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Ele deve ser elaborado a cada 10 anos objetivando a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder

Público. O PNE tem a pretensão de efetivar medidas emergentes e necessárias aos sistemas de ensino, além de representar a possibilidade da sociedade em geral acompanhar e participar do processo de implantação das políticas públicas para a educação.

Esse Plano começou a ser edificado em 2008, antes do término da vigência do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei. 10.172, com discussões realizadas em todo o país sobre sua elaboração na Conferência Nacional de Educação intitulada “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), com a participação da sociedade civil organizada, no intuito de contribuir para a melhoria da educação brasileira (BRASIL, 2008a).

Conforme o enunciado do MEC (2008), o debate em todas as etapas da Conferência Nacional de Educação (CONAE) “deverá primar pela qualidade, pela garantia do processo democrático, pelo respeito à autonomia na relação federativa, pela pluralidade, pela representatividade dos segmentos sociais, dentro de uma visão ampla e sistêmica da educação” (BRASIL, 2008b). Tais debates culminaram no Documento Final dessa CONAE (BRASIL, 20010d) com uma proposta/planejamento educacional da sociedade civil brasileira para os próximos 10 anos.

Ainda em 2010, foi criado o Projeto de Lei n 8.035/2010, do Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020) que começou a tramitar no Congresso de Educação em 2010 e, após muitos embates, discussões e algumas alterações, foi aprovada em 2014 a Lei 13.005 com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

O PNE 2014-2024 apresenta, dentre suas diretrizes, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2014, p. 1).

O analfabetismo e a universalização ao acesso à Educação Básica são preocupações que vêm ganhando espaço significativo no Brasil ao longo do século XX. A preocupação com a alfabetização, segundo Maria do Rosário Mortatti (2010), vem sendo observada há pelo menos 130 anos, sendo que, nos ideais republicanos, saber ler e escrever esteve associado ao “desejado desenvolvimento nacional”.

A “luta” pela erradicação do analfabetismo não é recente e muitas estratégias foram pensadas para que a mesma seja atingida no PNE 2014-2024. Porém, vale nos perguntar de que analfabetismo estamos falando, uma vez que este conceito pode passar por várias interpretações e nuances.

Conforme apontamos na seção 2, a definição sobre o que é ser alfabetizado vem passando por transformações ao longo do tempo, variando de acordo com o contexto social, histórico e orientação teórica seguida. O que percebemos é que as palavras “erradicação” e “analfabetismo” carregam consigo estigmas negativos que, ao longo da história, individualizavam um fato que entendemos como social. Na nossa opinião, o PNE não traz um olhar diferenciado sobre o problema, embora crie metas para tentar solucioná-lo. Diante disso, nos perguntamos: o plano pretende “exterminar” o fenômeno ou o indivíduo? Ainda acreditamos no mito de que este seria o mal responsável pelo atraso da nação? O que mudaria em nosso país se todos aprendessem a ler e a escrever? Estas são questões que vão muito além do espaço e do currículo escolar. São problemas sociais que demandam soluções/políticas para além das decisões curriculares.

A mesma reflexão vale para a universalização do atendimento escolar. Como Cook Gumperz (1991) nos mostra em seus estudos, a aprendizagem ao longo dos séculos aconteceu em múltiplos espaços antes de ser institucionalizada/escolarizada. Em todos estes espaços e esferas, formas diferentes de aprendizagem ocorreram e vêm ocorrendo e a escola não deve ficar à parte deste processo. Não podemos negar que hoje, principalmente no que tange às crianças e aos adolescentes que frequentam o ensino fundamental, a universalização do acesso foi praticamente efetivada. O que tem preocupado os estudiosos da educação neste momento é a qualidade desta educação, pois, como demonstram os índices de avaliação do governo, estar na escola não tem sido sinônimo de garantia de aprendizagem.

O PNE 2014-2024 apresenta como meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 24). Esta meta vem sendo discutida há bastante tempo em nosso país. Sua gênese está nos discursos construtivistas que ingressaram na década de oitenta e noventa fortalecendo-se com as discussões referentes à psicogênese da língua escrita, aos estudos sobre letramento e à consciência fonológica. A partir do momento em que o foco deixou de serem os métodos de alfabetização (como se ensina) e passou a ser o indivíduo cognoscente (como se aprende) percebeu-se que as pessoas têm ritmos diferentes de aprendizagem marcados por suas potencialidades cognitivas e vivências sociais. Os tempos de aprendizagem, dentro destas concepções, foram percebidos como não uniformes e o governo entendeu que era necessário flexibilizá-los. Isto tem gerado muitas polêmicas, uma vez que apenas fixar um teto temporal para a universalização da alfabetização não garante o seu sucesso, mas sim medidas educacionais e de investimento na mesma.

Outra discussão gerada a partir desta meta diz respeito aos indicadores de qualidade da educação, os quais demonstram que, embora o acesso à escolarização tenha se ampliado, a sua qualidade no que diz respeito ao acesso ao currículo e, por consequência, ao sucesso escolar, ainda deixa a desejar. Ribeiro (2004), em seus estudos sobre os índices de alfabetismo no Brasil, tem demonstrado a discrepância que ocorre entre o acesso à educação escolar e os níveis de alfabetismo da população brasileira.

É importante lembrar que no plano discursivo a legislação pode e deve indicar determinações e metas, porém estas só significam um avanço de fato se forem acompanhadas por políticas que viabilizem seu cumprimento, uma vez que apenas mudanças curriculares não são suficientes se não forem acompanhadas por políticas em diferentes âmbitos para a melhorar a qualidade da educação no Brasil.

#### **4. Considerações finais**

A partir do estudo da legislação efetuado, podemos dizer que as demandas da sociedade civil e acadêmica em defesa da democratização da educação e das melhorias da qualidade do ensino, especialmente no âmbito da alfabetização no Brasil, acarretaram, no plano do discurso, no aprimoramento da legislação e das normas educacionais.

Contudo, no plano prático, isto não significa a garantia do sucesso na aprendizagem dos alunos, pois só significam avanços de fato se forem acompanhados por políticas que viabilizem seu cumprimento.

Vivemos um momento histórico de retrocesso, de privação de direitos, de cortes de verbas, inclusive as destinadas à educação. Um momento de impasses e de incertezas sobre a continuidade e a possibilidade de melhorias nos processos e/ou programas em curso.

Cumprir destacar que a Constituição Federal, a LDBEN/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010c) e o Plano Nacional de Educação (2014-2014) trazem avanços discursivos no que se refere à ampliação da educação obrigatória, sobretudo, na direção da universalização da educação. A legislação em tela também traz perspectivas de inclusão social a partir da instituição do processo de alfabetização aliado ao letramento, sobretudo para os grupos menos favorecidos socialmente.

A legislação caminha na direção do estabelecimento de decisões curriculares que garantam a alfabetização e o letramento dos indivíduos e, por consequência, a erradicação do analfabetismo. Contudo, como apontamos, há muitos desafios para que isto ocorra de fato. Temos garantias legais, mas temos entraves políticos e práticos, sobretudo no que diz respeito à formação de professores, às condições de aprendizado das crianças pequenas, especialmente, as do ciclo de alfabetização e a qualidade educacional.

Temos garantida a democratização e a universalização do acesso das crianças e dos adolescentes ao ensino fundamental e, em termos legais, no nível da prescrição e da normatização (“no papel”), temos a promessa da erradicação do analfabetismo, da inclusão social pela alfabetização e o letramento. Contudo, na prática, é necessário garantir o sucesso perante o currículo no processo da alfabetização e do letramento; o sucesso perante a aquisição do conhecimento; o sucesso nas experiências de aprendizagem; o que significa garantir a qualidade desta educação. Infelizmente, estar na escola não tem sido sinônimo de garantia de aprendizagem, pois evidenciamos também discrepâncias entre o acesso à educação escolar e os níveis de alfabetismo da população.

Para universalizarmos o sucesso perante o currículo na direção da aquisição da alfabetização e do letramento, torna-se imprescindível o estabelecimento de políticas contínuas de formação continuada de professores e de profissionais da educação; maior investimento na realização de uma educação que respeite todas as necessidades da criança pequena, inclusive a necessidade de brincar e os ritmos individuais de cada uma.

Assim, insistimos que a superação dos limites e desafios, sobretudo no que diz respeito ao “acesso, à permanência e ao aprendizado de qualidade” demandam investimento, planejamento político, pedagógico e prático no que concerne aos processos escolares de alfabetização e letramento e às condições para que seja materializada com estrutura e materiais escolares adequados, professores preparados, práticas pedagógicas e currículo que atendam aos interesses e necessidades das crianças pequenas. No caso aqui em estudo, a garantia da alfabetização e do letramento a todos os indivíduos.

## Referências

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tra-

dução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata, 1998.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 2 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *CONAE 2008*. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Referência. Brasília, DF, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Regimento Interno da Conferência Nacional de Educação – CONAE*. Brasília, DF, 2008b.

Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/regimento\\_interno\\_10.09.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/regimento_interno_10.09.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *CONAE 2010*. Conferência Nacional de Educa-

ção. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. Brasília, DF, 2010d.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF, 2010a.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº. 7, de 7 de abril de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF, 2010b.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação: 2014-2024*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, DF, 2010c.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. da (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. v. 1, p. 51-72.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: a sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRAMER, S. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 220, 2011.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, A. F. B. *Currículo, utopia e pós-modernidade*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 9-28.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: LIMA, E. S. *Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2007. p. 20-29.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-38.

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

\_\_\_\_\_. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos CEDES*, v. 20, n. 52, p. 41-54, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.

NÓBREGA, M. J.; PRADO, R. Apresentação. In: MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. p. 7-8.

NOGUEIRA, R. M. de S. *O ensino: aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras*. 2009. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. p. 9-32.

SILVEIRA, R. M. H. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 105-128.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, ano VIII, n. 29, p. 19-22, 2004b.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

SOUZA, K. R.; SCAFF, E. A. da S. *Ensino fundamental de nove anos: da garantia à efetivação do direito à educação*. 2011.

Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0274.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

TRINDADE, I. M. F. Invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. *Revista Educação & Realidade*, v. 29, n. 2, p. 125-142, 2004.

YOUNG, M. Pra que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

**Submissão:** 04-04-2018

**Aceite:** 08-07-2018