

# A ALFABETIZAÇÃO E AS CONDIÇÕES PARA ALFABETIZAR

---

## LITERACY AND THE CONDITIONS TO TEACH LITERACY

### **Adelma Barros-Mendes**

*Professora Associada do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá  
Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores-LIFE  
Atuou como Coordenadora do Pró-letramento e Pacto pela Alfabetização na Idade Certa  
Atua com formação inicial e continuada de professores  
É Representante Regional da ABAlf-Norte  
adelma@unifap.br*

### **Rosivaldo Gomes**

*Professor Adjunto do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá  
Atuou como Coordenador do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa  
Atua com formação inicial e continuada de professores  
rosivaldounifap12@gmail.com*

Com a publicação do DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019, que Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA) vimos mais uma vez a sombra da descontinuidade, da ruptura de políticas públicas rondando a vida de estudantes e professores; governos decidirem por Decretos não só os rumos da educação brasileira, mas agora, de modo direto, interferem em questões didático-pedagógicas ao recomendarem “o como em com quais” bases teóricas devem ser didatizados os objetos de ensino referentes à alfabetização.

A proposta de privilegiar um método está inquietando (e indignando) a todos que têm por foco de estudo e de trabalho a alfabetização. Sobre isso muito tem se refletido, debatido e se alertado na mídia, nos eventos científicos e aqui nesta obra por, entre outros, Frade (2019) que lembra:

No ato pedagógico temos uma série de variáveis relativas, por exemplo, às expectativas sociais sobre para que se alfabetiza; ao contato que sujeitos e grupos têm com a cultura escrita; ao modo como os professoresalfabetizadores mobilizam esses saberes ou os ampliam; aos procedimentos que vão se consolidando para ensinar a ler e escrever; à administração do tempo das atividades; à interpretação do contínuo das participações, das redes de relações e das interações que ocorrem no espaço da sala de aula; às formas de manter os alunos participando; aos modos de atenção dados às indagações de cada aluno; aos seus tempos de aprendizagem; **aos materiais disponibilizados; entre outras variáveis** (Frade, 2019 – Nesta obra)

Nessa esteira trazemos para se somar às reflexões uma variável que geralmente é silenciada: as condições e contextos em que professores alfabetizadores atuam para que as crianças possam ser alfabetizadas; para que os objetivos “decretados” se concretizem.

A infraestrutura tem sido considerada, por diversos estudos (IPEA, 2007, Góes, 2014, 2012, Unesco, 2019), como um dos fatores determinantes para a qualidade ou não da educação e, conseqüentemente, sucesso ou insucesso de crianças, jovens, adultos e idosos. E esses estudos apontam que os impactos das condições materiais escolares e os resultados educacionais se relacionam intimamente e que não podem ser mais negligenciados.

Assim, retomando a PNA, verificamos que, entre os objetivos previstos no Decreto que a institui se pretende

I. elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, **por meio de abordagens cientificamente fundamentadas** e II. contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil/PNA, 2019, pp51-52).

A partir da “Nota do Ministro da Educação”, na abertura do caderno da PNA, infere-se que esses objetivos serão atingidos porque “a Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, **a valiosa contribuição das ciências cognitivas**, especialmente da ciência cognitiva da leitura. E que, portanto, “uma política de alfabetização **eficaz** terá reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país” (PNA, p.5).

Ora, a garantia da “eficácia” da PNA se pauta na “valiosa contribuição das ciências cognitivas, (...) uma vez que a “ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” numa espécie de padronização não só dos sujeitos, mas de realidades, que desconsidera a existência, por exemplo, de escolas sem o mínimo para dignidade do aluno e do professor. São realidades “evidenciadas” nos censos escolares anualmente, conforme podemos atestar em dados bem recentes no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2018:

“no Brasil, percebe-se que o principal gargalo com relação à disponibilidade de recursos de saneamento e abastecimento básico nas escolas (água, esgoto e energia) está relacionado à ausência de esgoto sanitário. A falta de esgoto sanitário (rede pública ou fossa) nas escolas de ensino fundamental é mais frequente na Região Norte, comonos estados com menor cobertura de esgoto sanitário são **Pará, Maranhão, Amapá,**

**Acre e Amazonas**”(BRASIL, 2019. p.51).

Esses dados que deveriam ser fonte para institucionalização de políticas públicas de melhorias para a qualidade da educação, embora até sejam postos em Planos e Políticas como é o caso da Meta 7 e estratégia 7.18 do Plano Nacional da Educação (PNE), são negligenciados uma vez que pouco ou nada se altera no curso dos anos.

A comprovação dessa negligência pode ser atestada no estudo realizado pela UFMG e UNESCO, que gerou o relatório da Qualidade da Infraestrutura das Escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil, lançado no dia 31 de julho deste ano de 2019. O estudo trouxe como resultado que

As escolas no nível I **têm condições muito precárias, não possuem nem mesmo um banheiro dentro do prédio**. Tipicamente, são escolas municipais, pequenas, que ofertam somente o ensino fundamental ou o fundamental junto a educação infantil, **estão localizadas na zona rural e região Norte**. No nível II as escolas estão apenas um pouco melhores, tem água de poço, energia elétrica e banheiro dentro do prédio, por exemplo. No nível III a escola tem mais acesso a serviços públicos, existem instalações para fins administrativos e pedagógicos. A escola típica deste nível é municipal e está na zona rural da região Nordeste. As escolas do nível IV têm condições melhores para o ensino e aprendizagem. Tipicamente, são escolas urbanas das regiões Nordeste ou Centro-Oeste e pertencentes a rede estadual. No nível V encontramos escolas com condições bem melhores, mas ainda precisam melhorar em relação a acessibilidade. A escola típica deste nível está na região Centro-Oeste, no Sudeste ou Sul, na área urbana e pertence a rede estadual ou particular ou municipal.

Veja-se, com esse retrato há que se refletir sobre a tão reiterada eficácia (a palavra eficaz/eficazes é referida 16 vezes e sua correlata eficiência 4 vezes) da PNA que se espelha em “experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países (França, Inglaterra, por exemplo) (...) (Brasil/PNA, pp.07, 40, 51). Resta a indagação: As condições (materiais, estruturais e humanas), em que os educandos e professores dos exemplos trazidos vivenciaram, pelo menos se assemelham às evidenciadas nos dados acima apontados pelos estudos acima citados, em especial do Norte do Brasil?

O Relatório da UNESCO/UFMG aponta ainda que as desigualdades regionais seguem padrão que, diríamos históricos, “nas regiões Sul e Sudeste, encontram-se as escolas com médias mais altas para todos os indicadores em comparação às escolas do Norte e Nordeste”. Mas por que isso ocorre?

Ora, ainda de acordo com esse estudo, o índice do nível socioeconômico (Inse) da escola reflete à média do nível socioeconômico dos seus alunos, o que

se depreende é que regiões economicamente mais frágeis seguem e seguirão, conseqüentemente, com índices educacionais mais baixos, o que deixa concluir que o ciclo é perverso, pois se a região é pobre, a escola é pobre, o aluno é pobre e continuará a ser pobre, já que a população permanece menos assistida por políticas públicas de acesso a bens e serviços educacionais de qualidade, perpetuando as desigualdades.

Curioso que no caderno da PNA isso é posto, no tópico “O que dizemos especialistas”, quando se explicita que “o analfabetismo nos dias atuais está claramente associado a condições adversas de vida, geralmente relacionadas à pobreza e geradoras de diferentes formas de vulnerabilidade social, que se expressam em moradia e saneamento precários, meios de subsistência quase inexistentes e falta de oportunidade de usufruir de todos os direitos e deveres da cidadania” (PNA, p. 19).

No entanto, não se enxerga no caderno da PNA um aceno sequer às condições estruturais e materiais das escolas como condição “Sine qua non” para alterar essa realidade. São fatores que precisam ser trazidos para discussão, como “as diferenças entre as escolas e regiões brasileiras (...) **tais como os relativos às condições de trabalho dos professores, a jornada escolar, as condições de permanência dos estudantes**, dentre outros. “Tais fatores não são discutidos no documento do MEC, sinalizando que tais aspectos, que são centrais para a melhoria da educação, não estão sendo considerados nessas políticas” (Leal, 2019 - Nesta Obra).

Assim, a se instituir uma Política Nacional para Alfabetização, há de se evitar o silenciamento e, por vezes, apagamento “dos Brasis” que existem no Brasil, pois atingir os objetivos de favorecer a “aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica **como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania** somente se efetivará se, de fato, for dada “**igualdade de oportunidades educacionais**” (BRASIL, PNA. p.51).

Imaginar que se romperá o ciclo de vulnerabilidades sociais e se elevará a qualidade da educação com a institucionalização de Decretos, sobretudo negando muito do que cientificamente se tem construído e consolidado no campo da alfabetização (Ler Maciel: Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil?; Micarello: Alfabetização e Evidências; Leal: Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019 - Nesta Obra), reduzindo o problema do analfabetismo a questões de métodos, só traz rupturas e descontinuidade de muitos avanços, e pouco ou nada contribui para que deficiências reais sejam enfrentadas e superadas, cada uma no seu próprio lugar.

*É preciso dignidade para ensinar e aprender.*  
(Goulart, 2019 - Nesta Obra).

## **Referências**

BRASIL. PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL.Governo FederalMinistério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IPEA, 2007.

CAVALCANTE. Daniel Góes: **O Impacto da Infraestrutura Escolar no Rendimento dos Alunos**- Dissertação de Mestrado em Ciências Econômicas .Departamento de Economia -UNB Brasília/DF 2014.

FRADE .I. C . A S. **Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira?** Nesta Obra.

LEAL. T.L.F. **Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019.** Nesta Obra.

LIMA, N. C. M. **Infraestrutura, gestão escolar e desempenho em leitura e matemática: um estudo a partir do Projeto Geres**- PUC-RIO . RJ. 2012.

MACIEL. Francisca Izabel Pereira. **Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil?** Nesta Obra.