

**BREVE HISTÓRICO
DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL:
DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO
ÀS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS**

Bianca Corrêa Lessa Manoel (UNIGRANRIO)
bia.lessa@gmail.com

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com

Faz muito tempo que as portas da escola (pelo menos da escola que favorece o engajamento, a participação) não se abrem para todos. E, nesse tempo, o ensino e a avaliação que fizemos em torno da língua “excluíram” mais que “botaram para dentro” aqueles que nos bancos da escola se sentaram. Escola que representa, de qualquer maneira, um de nossos direitos fundamentais.

(Irândé Antunes, 2009 p. 227)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo realizar uma breve discussão acerca do ensino de língua portuguesa numa perspectiva histórica, a ampliação da rede pública de ensino e o papel das avaliações diagnósticas aplicadas no Brasil atualmente. Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental (realizado em classes de alfabetização e com métodos de cartilhas) teve como principal objetivo a “alfabetização” de crianças e adultos, onde se considerava mais importante ensinar a ler e a escrever (decodificar e codificar símbolos gráficos), para só depois da aquisição desta “técnica” introduzir a leitura de textos reais e ensinar a “leitura de fato” (SOARES, 2012). Esta visão de “alfabetização” levou a um fracasso da escola, que excluiu passivamente aqueles que não conseguiram se alfabetizar e a formação de “analfabetos funcionais”, ou seja, pessoas capazes de ler e escrever, mas com grande dificuldade para a compreensão de textos e utilização dessas habilidades em práticas sociais significativas. O aumento da rede pública de ensino trouxe à tona discussões importantes sobre a qualidade do processo educacional e a necessidade do desenvolvimento da leitura e escrita na perspectiva do letramento.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Alfabetização. Avaliação.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar um breve panorama histórico sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil desde a chegada dos Je-

súitas, passando pelo período republicano, a implementação da escola pública, até os dias atuais, numa perspectiva histórica.

O processo de escolarização formal no Brasil, especialmente em relação ao ensino de língua portuguesa, está ligado a fatores históricos, que culminaram em processos de exclusão escolar, de mecanismos de reprodução do analfabetismo no Brasil, sempre ligados aos interesses das classes economicamente mais favorecidas, em detrimento das classes populares.

O início do século XIX é marcado por fortes transformações em diferentes aspectos, com reformas educacionais, implementação de leis e decretos, mas que não representaram ações suficientes para a garantia quantitativa e qualitativa do ensino, em que relatórios sobre a educação da época, demonstravam números alarmantes em relação aos sistemas de ensino (SOARES 2008; MOLL, 2009).

Apesar de esforços para a melhoria do ensino, mesmo na atualidade, números de avaliações diagnósticas realizadas no Brasil demonstram que os alunos brasileiros apresentam dificuldades significativas em relação à aquisição de habilidades relacionadas à leitura e escrita, ao aprendizado de língua portuguesa e que também serão percorridas neste trabalho.

2. 2- Algumas lacunas na formação de professores

Hoje podemos encontrar uma rica e pertinente diversidade de discussões em livros, artigos, dissertações e teses sobre o ensino de língua portuguesa sobre temáticas bem variadas. Em parte, este corpo de publicações está relacionado a pesquisas realizadas por educadores, linguistas, linguistas aplicados, sociolinguistas, linguistas textuais, apenas para citar alguns exemplos.

Neste vasto cenário, algumas discussões alcançaram lugar de destaque nos últimos anos, tais como questionamentos sobre o ensino de gramática (e as abordagens de ensino) (TRAVAGLIA, 2002 e 2011; ANTUNES, 2008), ensino centrado em gêneros textuais (DIONISIO, MACHADO, BEZERRA, 2003; MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2008) e letramento (KLEIMAN, 2008; SOARES, TFOUNI, 2010), sem pretender apresentar uma lista muito extensa. É notável a quantidade de trabalhos publicados que se dedicam especificamente a estes debates, que se reflete em eventos acadêmicos. Reconhecemos que todos estes temas

merecem e devem ser profunda e produtivamente debatidos e pesquisados. É interessante apontar ainda as variações linguísticas como outro tema de discussão frequente nos últimos anos.

Se alguns temas encontram amplo terreno para discussão e são hoje populares, outros carecem de maior discussão ou, pelo menos, de mais visibilidade. Dentre estes, podemos citar a história da língua portuguesa. Esta história aqui compreendendo basicamente duas dimensões: linguística e pedagógica. Neste sentido, não podemos deixar de reconhecer que estas duas dimensões são influenciadas por fatores sociais, políticos e culturais.

A dimensão linguística desta história está relacionada às mudanças que uma língua sofre ao longo do tempo, em outras palavras, os percursos de uma língua (TRASK, 2004; CRYSTAL, 2012). No entanto, é preciso reconhecer que, se, por um lado, as variações linguísticas são temas debatidos com certa frequência em cursos de letras, o mesmo não acontece com as mudanças linguísticas. Convém ainda apontar que não raramente são confundidas e tratadas como duas denominações diferentes para a mesma coisa. No entanto, é preciso compreender que a mudança se dá no plano diacrônico e a variação se pauta essencialmente no plano sincrônico.

Parece ser bastante evidente que muitos professores formados e em formação não estudam ou estudam muito pouco a história da língua. Em parte, isto se deve a um dos desafios hoje dos currículos: ensinar mais disciplinas e desenvolver novas competências, porém com tempos muitas vezes menores.

No Brasil, encontrar livro sobre história da língua portuguesa não é uma das tarefas mais fáceis. Existem, mas ainda são poucos e muitas vezes não podem ser encontrados com facilidade. Em alguns casos, estudos sobre estas questões podem ser encontrados em gramáticas históricas, livros de filologia e linguística diacrônica. É importante aqui ressaltar que não estamos afirmando que não há publicações sobre o tema. Nosso intuito é apontar que ainda são relativamente escassas e que, geralmente, a formação de professores é pouco tratada nelas.

Em termos pedagógicos, também é fácil perceber que estudos sobre a história do ensino de língua portuguesa representam também um campo que não tem sido foco de muitas publicações, principalmente aquelas que tratam mais diretamente disto. Assim, parece esta ser outra lacuna que se apresenta como desafio na formação pré-serviço e na for-

mação continuada de professores de língua portuguesa.

As discussões aqui apontam para a dificuldade de entender melhor a perspectiva histórica que contribui para o estado atual da língua e para os desafios encontrados nas práticas educacionais. São, portanto, lacunas na formação de professores.

Nesta perspectiva, este trabalho se insere no campo de discussões sobre a história do ensino de língua portuguesa, com foco nos processos de alfabetização e letramento.

Antecipamos que o objetivo não se limita a traçar uma cronologia de ensino de língua portuguesa, mas proporcionar um perfil mais abrangente que possibilite compreender que muitos dos desafios hoje debatidos por especialistas não são novidades. Afinal, conforme será discutido nas próximas seções, refletem uma sequência de acontecimentos políticos, históricos e culturais que contribuem para o cenário atual.

3. Um pouco da história do ensino de língua portuguesa no Brasil

Podemos dizer que no Brasil os processos de alfabetização iniciam-se no período colonial com a chegada dos jesuítas (1549), tendo como objetivo principal a centralização do saber escrito como privilégio dos colonizadores e representando uma forma de dominação que vai influenciar todos os processos de escolarização nos períodos históricos subsequentes.

A fim de compreender a sistematização do ensino da língua portuguesa neste período, não podemos dissociá-la dos aspectos étnico-culturais, de ocupação demográfica e interesses políticos da colônia portuguesa que permeiam e influenciam todo este processo. O ensino no período colonial é fortemente influenciado pelos valores e conteúdos vigentes em Portugal e que são aplicados no Brasil através do trabalho orientado pelos padres jesuítas.

O objetivo do ensino desenvolvido pela ação missionária dos padres Jesuítas no período colonial era a conversão dos índios (catequese), a formação teológica dos religiosos (novos sacerdotes e da elite intelectual) e a preocupação em educar os filhos dos colonizadores portugueses, bem como controlar a fé e a moral dos habitantes da nova terra (ARANHÁ, 2006, VEYGA, 2007).

Neste período, a língua que prevalecia era denominada “língua ge-

ral”, mistura de línguas de um mesmo tronco: o tupi, o português e o latim (ARANHA, 2006, VEYGA, 2007, ROJO, 2009, BORTONI-RICARDO, 2012), utilizada entre os indígenas e os portugueses até mesmo nas comemorações religiosas, mas que as autoridades proibiram de ser utilizada, pois temiam que a língua nativa passasse a ser a predominante, extinguindo-se exclusividade para o uso da língua portuguesa. (ARANHA, 2006, p. 141)

Ensinar, para os padres jesuítas, não foi tarefa fácil já que “educar” um povo com línguas e costumes desconhecidos, face aos propósitos tão contraditórios da elite portuguesa, culminou em divergências, que, segundo Aranha (2006, p. 141), deixaram o índio à mercê de três interesses: o da metrópole que desejava integrá-lo ao processo colonizador; o do jesuíta que queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e do colono, que queria usá-lo como escravo para o trabalho.

Nosso histórico de escolarização formal é fortemente influenciado pelos interesses da elite colonial que tem como objetivo a formação de uma classe capaz de articular as atividades internas da colônia aos propósitos políticos e econômicos das camadas dominantes de Portugal (MOLL, 2009, p. 15).

O primeiro colégio Jesuíta, “escola de ler e escrever”, também conhecido como o Colégio dos Meninos de Jesus foi fundado em 1549 em Salvador (ARANHA, 2006, VEYGA, 2007), iniciando o processo de criação de escolas e seminários que se espalhariam por todo Brasil, cujo objetivo era ensinar os curumins, que no início estudavam junto aos filhos dos colonos, as atividades de artes, leitura e outros ofícios.

Veyga (2007, p. 60) assim discorre sobre as atividades que eram desenvolvidas pelos colégios coloniais:

Os colégios coloniais constituíam a base administrativa das atividades dos religiosos e tiveram a atribuição nuclear de concentrar diferentes ações: alfabetização dos indígenas, ensino de artes e ofícios para indígenas e escravos, ensino de gramática latina para filhos de colonizadores e pretendentes ao cleo, cultivo de hortas e pomares e criação de animais, entre outras.

Entre as atividades escolares, era comum ainda, segundo registros dos próprios jesuítas, reunir os índios à noite nas aldeias e cantar músicas e orações no idioma tupi, entre elas o “Pai Nosso” e “Salve Rainha” demonstrando a negação da cultura indígena e a imposição dos costumes europeus. A imposição da cultura europeia sob os costumes indígenas por vezes constituía-se como um privilégio, que propiciava aos mais “in-

teligentes”, entre outras ações, receber lições de latim e frequentar aulas junto aos órfãos vindos de Lisboa, para “estimular a aproximação dos indiozinhos ao mundo ‘civilizado’”. (VEYGA, 2007, p. 61)

Embora as primeiras escolas reunissem os filhos dos índios e dos colonos, com o passar do tempo (a partir de 1573), houve a divisão entre os “catequizados” e os “instruídos”, já que os índios tornaram-se dóceis e pacificados para o trabalho nas aldeias enquanto os filhos dos colonos possuíam a possibilidade de estender seus estudos além da escola elementar de ler e escrever, seguindo as tradições das carreiras das famílias portuguesas (ARANHA, 2006, p. 142).

A ação jesuítica se estendeu por 210 anos, quando em 1759 o Marquês de Pombal decretou a expulsão dos padres jesuítas do Brasil, que entre outros motivos temia pelo forte poder econômico e político exercido por eles sobre todas as camadas sociais e pela ineficácia na integração dos índios à sociedade colonial, que não representou um rompimento com a Igreja ou com o ensino religioso, mas a mudança administrativa do ensino, que passa a ser responsabilidade do Estado. (VEYGA, 2007, p. 134).

Após a expulsão não houve a substituição imediata do ensino regular por outro tipo de organização e passamos trezes anos sem escola, sendo o ensino jesuítico substituído por aulas avulsas ministradas por professores contratados pela colônia, que segundo Freire (1989, *apud* MOLL, 2009, p. 14) representa um “retrocesso para o Brasil”, já que por interesses políticos e econômicos há uma desestruturação da organização escolar, excluindo mais uma vez grande parte da população.

No ano de 1772, é instituído o *ensino público oficial* (ARANHA, 2006, VEYGA, 2007) com a nomeação de professores pela Colônia (autorizado e nomeado pelo rei, chamados de professores “régios”), estabelecimento de planos de estudo que incluem o ensino das aulas “régias”, “avulsas” de gramática latina, de grego e de retórica, que entre outras medidas é instituído de forma totalmente burocrática e que não atende a demanda da população.

Portanto, a construção da história do analfabetismo no Brasil está intimamente ligada a questões sociais e políticas baseadas em processos de dominação e de exclusão das camadas populares nos e dos processos de escolarização (no acesso e na permanência na escola) em diferentes períodos históricos, bem como a manutenção de preconceitos e desigualdades.

Convém ressaltar que este período é marcado por muitos problemas para a instituição do ensino: falta de espaços oficiais para estudo (eram utilizadas igrejas, casas dos professores, salas alugadas), má formação profissional, baixos salários e escassos investimentos na educação, problemas que permanecem até hoje em nosso contexto educacional.

Ao analisarmos a história da educação no Brasil, percebemos que a ideia de educação como um direito de todos, que garanta o atendimento dos estudantes visando sua integração, independente de suas diferenças, sejam elas sociais, físicas ou linguísticas, é um ideal antigo, já que a escola tem sido reprodutora de processos de exclusão social desde o princípio de sua legitimação como espaço educativo.

Beyer (2010, p. 12 e 13) discorre sobre este fato ao relatar que, desde a Idade Média, a educação escolar constituía-se como privilégio dos mais favorecidos economicamente, representando um instrumento de ascensão social onde os filhos da burguesia tinham a garantia de educação formal, enquanto os menos favorecidos (povo) recebiam uma formação escolar mínima, o que também aconteceu de forma explícita em nosso contexto escolar.

A questão do analfabetismo foi recorrente durante todo o período do Brasil-colônia e com a independência do Brasil em 1822, a institucionalização da escola pública passou a ser uma das ações do novo Governo, que incluía, entre outras, a construção de uma nação independente, tornando-se uma preocupação da elite política e intelectual, cuja missão era “intelectualizar o povo, representado como indolente, descuidado e atrasado”, sendo papel da educação desfazer os valores “miscigenados e a diversidade de comportamentos de uma população ela própria miscigenada e diversa, homogeneizando-os em novos parâmetros e atitudes” (VEYGA, 2007, p. 132).

Este discurso demonstra mais uma vez o profundo caráter que a educação Pública no Brasil se propôs: educar a partir dos interesses de uma classe dominante, desrespeitando a diversidade em diferentes sentidos, o que contribuiu para a reprodução do analfabetismo porque excluiu dos bancos escolares aqueles que a estes padrões não conseguiram se adaptar.

Convém destacar que os fatos históricos aqui descritos não estão inseridos como forma de demonstrar uma linearidade, ou uma ruptura a esses problemas a partir de determinadas ações, como a criação das escolas públicas, obrigatoriedade do ensino e ampliação do acesso da popula-

ção ao saber escolar; mas sim, como forma de contextualização à situação atual do ensino, às questões relacionadas ao analfabetismo, que desde o início constituiu-se de forma hegemônica e nunca esteve ligado ao interesse das camadas populares.

O início do século XIX é marcado por fortes transformações na sociedade em diferentes aspectos, porém a expansão da rede escolar e algumas reformas educacionais como a Reforma Couto Ferraz (1854), que “declara o ensino elementar obrigatório para maiores de sete anos, prevendo sanções legais para pais ou responsáveis que descumpram a determinação legal”, entre outras baseadas em princípios liberais, como a Reforma Benjamin Constant, “orientada por princípios de liberdade e laicidade do ensino, gratuidade da escola primária e descentralização do sistema educacional”. (MOLL, 2009, p. 21), não representaram ações suficientes para a garantia quantitativa e qualitativa do ensino, já que relatórios da época demonstravam que havia altos índices de analfabetismo no Brasil e muitas crianças fora do sistema escolar, mesmo com a obrigatoriedade do ensino “elementar” e de sanções previstas por lei.

De acordo com Cagliari (2009a, p. 23), a escolarização formal tornou-se uma “moda” que se espalhou pelo mundo, em que o objetivo de ensinar a ler e escrever, função escolar, tornava-se um privilégio dos alunos que pertenciam a famílias com certo *status* na sociedade, excluindo da escola grande parte da população:

No Brasil, até as primeiras décadas deste século, a escolarização da maioria das pessoas que iam à escola pública não passava do segundo ou do terceiro ano. Alguns documentos do final do Império mostram que as Escolas Normais não tinham alunos e o governo era obrigado a das vantagens extras àquelas pessoas que trabalhavam com alfabetização. Naquela época, os professores das escolas públicas eram em geral eleitos pela comunidade e tinham um mandato determinado, muitos professores queixavam-se dos baixos salários, razão pela qual as poucas escolas públicas lutavam para conseguir quem desse aulas. (CAGLIARI, 2009a, p. 23)

Soares (2008, p. 8) aponta o fato de que a luta por uma educação de qualidade para o povo precede o período da Proclamação da República, em que diagnósticos da realidade brasileira da época, já em 1882 “denunciavam a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa para o ensino”.

O discurso liberal na luta pela democratização do ensino, pela igualdade de oportunidades educacionais, de uma escola para todos em diferentes aspectos, ora no sentido de quantidade, ora na busca por quali-

dade, não representou avanços significativos, já que o início do século XX demonstrou que o acesso ao saber escrito, ainda mantinha-se como privilégio de poucos.

Apesar dos esforços para a melhoria do ensino, a partir de movimentos sociais, políticos e econômicos “a verdade é que o Brasil entra no século XX com um déficit educacional que envergonharia qualquer país desenvolvido no mundo” (MOLL, 2009, p. 22).

Neste contexto, o papel da escola pública, que deveria ser o da democratização do ensino, passou ser o da legitimação de uma classe dominante, que excluiu do espaço escolar grande parte dos estudantes, deflagradas por estatísticas que revelavam altas taxas de evasão escolar, repetência, e conseqüentemente de analfabetismo.

4. Processos de alfabetização

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental – realizado em classes de alfabetização e com métodos de cartilhas- teve como principal objetivo a “alfabetização” de crianças e adultos, onde primeiro considerava-se importante ensinar a ler e a escrever (decodificar e codificar símbolos gráficos), para só depois da aquisição desta “técnica” introduzir a leitura de textos reais e ensinar a “leitura de fato” (SOARES, 2012).

Porém, esta visão de “alfabetização” levou a um fracasso da escola, que excluiu passivamente aqueles que não conseguiram se alfabetizar – representado pelas reprovações na primeira série e pelos altos índices de evasão escolar- e propiciou ainda a formação de “*analfabetos funcionais*”, ou seja, pessoas capazes de ler e escrever, mas com grande dificuldade para a compreensão de textos e utilização dessas habilidades em práticas sociais significativas, como escrever um bilhete, uma carta, ou um *e-mail* por exemplo.

Até meados do século XX este esquema de ensino passou por poucas modificações, adotado como o modelo de alfabetização das escolas brasileiras durante muito tempo e que, entre outros fatores, também influenciou nos altos índices de analfabetismo e de processos de exclusão escolar, que serão analisados na seção seguinte.

Porém, foi somente a partir do ano de 1950 que as cartilhas passaram por uma profunda modificação, dada a pressão social que levava o

ensino para um número maior de pessoas do povo, sendo preciso ensinar a língua às pessoas que utilizavam outras variantes linguísticas. As escolas, agora voltadas para um ensino mais popular, passaram a utilizar as cartilhas dando ênfase à escrita.

Dados estatísticos da época demonstravam que 50% das crianças no 1º ano escolar não conseguiam alfabetizar-se. Essas crianças eram então submetidas a todo processo de alfabetização novamente e a evasão escolar era muito grande. Era preciso “diagnosticar” mais uma vez a origem do déficit de aprendizagem, já que as cartilhas eram consideradas bem estruturadas e possuíam o passo-a-passo para o professor alfabetizador. (CAGLIARI, 2009a, p. 29)

Apostou-se então na parceria com as universidades e a ajuda de psicólogos para traçar um novo diagnóstico, que atribuíram esta dificuldade à carência do aluno em diferentes sentidos:

E a escola tornou-se um bom laboratório para esses pesquisadores. Sem formação pedagógica, sem formação linguística, os psicólogos começaram a aplicar uma variedade de testes e chegaram à conclusão de que a grande dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização devia-se ao fato de essas crianças repetentes serem crianças carentes. (CAGLIARI, 2009a, p. 30)

A escola passou então a trabalhar com exercícios de prontidão, que preparavam e possibilitavam o “amadurecimento” das crianças para serem alfabetizadas: eram atividades que trabalhavam noções de lateralidade, curvas, tamanho, forma, entre outros, que em nada ajudaram a resolver o problema de aprendizagem da leitura e escrita das crianças, já que não se aprende a ler e a escrever fazendo “curvinhas” ou “bolinhas”, mas a partir do contato real com a linguagem escrita em diferentes suportes.

E assim passamos muito tempo ensinando como na antiguidade... Algumas novas propostas de ensino e metodologias surgiram como forma de atender às recentes demandas que ficaram evidentes nos últimos anos, mas as estatísticas em relação à alfabetização continuavam insatisfatórias.

Com o tempo foi possível perceber que esta metodologia de ensino apresentava algumas falhas, já que grande parte dos alunos, mesmo sendo considerada “alfabetizada”, não conseguia aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em práticas sociais significativas; surgindo o fenômeno chamado de “analfabetismo funcional”.

Nesta perspectiva de alfabetização funcional, objetivando mudan-

ças em relação ao papel e perspectivas da alfabetização, os livros didáticos e os órgãos públicos, preocupados com os problemas da educação passaram a propor “pacotes educacionais”⁴¹ de acordo com os modismos da época: método sintético, analítico, fônico, global, lúdico, psicopedagógico, freinet, semiótico, construtivista, linguístico etc.” (CAGLIARI, 2009a, p. 34), mas que pouco ajudaram a resolver as dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita desses alunos, pois o padrão de linguagem utilizado era sempre a norma culta e o trabalho apoiado em textos que não possuíam aplicação prática no cotidiano.

A língua materna era ensinada como se fosse uma língua estrangeira, com ênfase na gramática normativa, realizada através do ensino de regras, memorização de estruturas e fonemas em que pouco se dava atenção aos aspectos relacionados à linguagem. Esta prática de ensino para as camadas populares, cujo acesso à escola tornou-se maior, representou um “fracasso” escolar, já que a padronização e o ensino realizado “primordialmente” pelos livros didáticos e seus manuais apresentavam uma linguagem muito distante da realidade linguística do aluno. (CAGLIARI, 2009a)

A partir da década de 1980, algumas teorias demonstraram que o aprendizado da língua não deveria reduzir-se aos aspectos formais, e que mais do que aprender a ler e a escrever, era preciso utilizar estas habilidades em contextos sociais, de maneira significativa, funcional e discursiva.

Neste sentido, começaram a ser desenvolvidas e aplicadas novas metodologias de trabalho, cujo objetivo era o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sempre em função das dificuldades apresentadas pelos alunos. A linguística desempenhou um papel importante para a mudança no foco do ensino da língua portuguesa, já que os estudos relacionados ao desenvolvimento da linguagem levaram muitos educadores “ao encontro das novas ideias da linguística e, na medida do próprio bom senso, tentaram melhorar profissionalmente suas atividades docentes. Muitos se fecharam e simplesmente ignoraram a linguística, rotulando-a de ‘fogo de palha’” (CAGLIARI, 2009b, p. 35).

⁴¹ A expressão “pacotes educacionais” refere-se às metodologias que eram desenvolvidas e propostas para o ensino da língua escrita, muitas vezes realizadas de forma equivocada, como a proposta da pedagogia construtivista para a alfabetização (PCN, 1997b) em que houve a transformação de uma investigação acadêmica para um método de ensino, sem a preparação prévia do professor.

Convém ressaltar que o início do século XXI é marcado por discussões acerca da dificuldade que as pessoas possuíam para ler um texto e atribuir-lhe significados e a necessidade da mudança do foco de ensino da língua portuguesa, a partir da contextualização dos conteúdos e entendimento sobre a própria linguagem.

5. O papel das avaliações diagnósticas

Atualmente as questões referentes ao desenvolvimento da leitura e da escrita têm sido amplamente discutidas em âmbito nacional nos diversos níveis de ensino.

O aumento da rede pública de ensino trouxe à tona discussões importantes sobre a qualidade do processo educacional, culminando em diversas ações, entre elas: a atribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em aplicar as avaliações e coletar dados relacionados à educação (1992), a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir de 1991, a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o desenvolvimento das Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada (1997), a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e a atualização das matrizes de referência em 2001. (HORTA NETO, 2006, 2007).

A trajetória entre o levantamento de dados sobre o ensino público no Brasil, até a implementação de um sistema de avaliação destinado a aferir a “qualidade” da educação básica no Brasil foi longo: “O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro”. (BRASIL, 2008, p. 9).

Neste sentido, a primeira avaliação diagnóstica aconteceu em 1990, sendo aprimorada e implementada gradativamente em maior escala até chegar ao sistema de avaliação que temos hoje.

De acordo com Rojo (2009b, p. 86) a ampliação da rede pública, do acesso escolar à população menos favorecida economicamente, trouxe uma mudança de perfil do aluno e do professor, com impactos culturais e sociais que também influenciaram a qualidade do ensino, acarretando “heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais”, causando dificuldade às escolas em adequar-se a esta nova realidade.

O aumento da rede pública não representou a garantia da alfabetização, nem mesmo da qualidade do ensino, sendo uma questão delicada que deve ser analisada em diferentes aspectos, considerando as questões históricas e metodológicas envolvidas neste processo.

6. Considerações finais

As discussões realizadas neste trabalho demonstram a importância do conhecimento sobre a história e dos processos de alfabetização, bem como questões relacionadas ao ensino de leitura e escrita no decorrer dos anos como forma de contextualização e compreensão dos processos históricos que influenciaram a formação de leitores e a educação no Brasil, a fim de compreender de que forma o ensino foi estruturado e das implicações (influências) destes processos na atualidade.

As questões relacionadas aos métodos de alfabetização aplicados pelos professores durante muito tempo não propiciaram o desenvolvimento da competência leitora, pois, realizado de forma mecânica, restringia o aprendiz a decodificação e codificação de palavras e pequenos textos, não propiciando a formação de leitores “competentes” e um alto índice de reprovação e evasão principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ao realizar uma análise dos resultados das avaliações diagnósticas aplicadas no Brasil em nível nacional (SAEB/Prova Brasil) e internacional (PISA), bem como discussões acerca dos índices de aprovação observados nos anos iniciais e dos indicadores de aprendizado, pode-se inferir que ainda estamos aquém do esperado, do que poderia ser considerado “ideal” para os alunos brasileiros.

Embora as estatísticas educacionais apontem que aos poucos o Brasil vem evoluindo em relação às metas estabelecidas e contribuindo para a erradicação do analfabetismo, resultados de avaliações diagnósticas realizadas no Brasil apontam que o ensino de língua portuguesa precisa adequar-se às demandas sociais da atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BORTONI RICARDO, Stella Maris. Subsídios da sociolinguística educacional. In: *Revista Educação. Guia da Alfabetização*, n° 2 (CEALE). São Paulo: Segmento, 2012.

BRASIL: Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação Básica: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009a.

_____. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009b.

CRYSTAL, D. *Pequeno tratado sobre a Linguagem Humana*. São Paulo: Saraiva, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

HORTA NETO, João Luiz. *Avaliação externa: a utilização dos resultados do saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal*. 2006. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Universidade de Brasília: Brasília.

_____. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. In: *Revista Ibero-americana de Educación*, n. 42/5, 2007.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10ª reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. 17. ed. 15ª reimpr. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Simplificar sem falsificar* [entrevista]. *Revista Educação. Guia da Alfabetização*, n. 1, CEALE. São Paulo: Segmento, 2012.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Gramática ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEYGA, Cynthia. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.