

Alfabetização: conceito em transformação

LITERACY: CONCEPT OF TRANSFORMATION

Fernanda Zanetti Becalli

IFES | fernanda.becalli@ifes.edu.br

RESUMO

Trata de uma análise documental que tem como objetivo a investigação de fundamentos teóricos que balizaram diretrizes curriculares oficiais para a alfabetização de crianças, no Sistema de Ensino Municipal de Vitória (ES), no período de 1991 a 2015. Utiliza como fontes documentos oficiais orientadores de propostas curriculares para o Bloco Único e para o Ensino Fundamental, além da legislação pertinente. Parte do pressuposto de que tais documentos se constituem em suportes do discurso oficial acerca da política de alfabetização implantada no referido município. Discute concepções de linguagem, alfabetização, texto, leitura e escrita que fundamentaram as orientações oficiais para a alfabetização de crianças, no período pesquisado. Para análise dos documentos, toma por base os pressupostos teóricos de autores que se dedicam a estudar a linguagem, em uma perspectiva dialógica, e a alfabetização de crianças em suas diferentes dimensões. Constata o rompimento teórico da política de alfabetização com concepções de alfabetização tidas como “tradicionais”, passando a rejeitar qualquer tipo de método e a utilização de cartilhas. Em função disso, indica que, com a implantação do Bloco Único, a alfabetização passa a ser concebida a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky, e, com a construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, em 2004, a concepção de alfabetização se alicerça na perspectiva histórico-cultural.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Alfabetização. Conceito.

ABSTRACT

Is a documentary analysis that aims to investigate the theoretical foundations that guided official curriculum guidelines for children's literacy at Municipal Teaching System in Vitória (ES) in the period 1991 to 2015. Used as sources of official documents guiding curriculum proposals for the Single Block and for the Elementary School, and the relevant legislation. It assumes that these documents constitute the official discourse on media literacy on the policy established in that

municipality. Discusses concepts of language, literacy, text, reading and writing that supported the official guidelines for children's literacy in the period surveyed. For analysis of the documents is based on the theoretical assumptions of authors who are dedicated to study the language, in a dialogical perspective, and literacy of children in its different dimensions. Notes breaking political theorist conceptions of literacy with literacy seen as "traditional", has rejected any kind of method and the use of primers. As a result, indicates that with the implementation of the Single Block, literacy can be conceived from the studies of Ferreiro and Teberosky, and with the construction of the Curriculum Guidelines for Elementary Education in 2004, the concept of literacy is grounded the historical-cultural perspective.

Keywords: Elementary School. Literacy. Concept.

Considerações iniciais

Este artigo tem por finalidade explicitar, em linhas gerais, as contribuições decorrentes de uma pesquisa documental que teve por objetivo investigar fundamentos teóricos que balizaram diretrizes curriculares oficiais para a alfabetização de crianças, no Sistema de Ensino Municipal de Vitória (ES), no decorrer de 1991 a 2015. Elegemos como marco temporal esse período, por ser o momento compreendido entre a instituição do Bloco Único, pelo Decreto nº 8.499, de 2 de janeiro de 1991, em âmbito municipal, e a regulamentação do Ensino Fundamental de nove anos, pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em âmbito nacional.

Teoricamente o estudo se pauta em autores que se dedicam a estudar a linguagem e a alfabetização de crianças em suas diferentes dimensões; e, metodologicamente a investigação se configura como uma análise documental, tomando como fontes documentos oficiais orientadores da proposta curricular para o Bloco Único e para o Ensino Fundamental, além da legislação pertinente. Tais documentos foram tomados como suportes do discurso oficial acerca da política de alfabetização implantada no município de Vitória (ES), no período pesquisado. A análise das fontes documentais permitiu identificar concepções de linguagem, de alfabetização, de texto, de escrita e de leitura que fundamentaram, em períodos distintos, orientações oficiais para a alfabetização de crianças, na capital do Estado do Espírito Santo.

Para o desenvolvimento desta análise fizemos uma breve exposição de produções teóricas (COOK-GUMPERZ, 2008; GONTIJO, 2005, 2008; GRAFF, 1994; MAGALHÃES, 1996; PÉREZ, 2008) que tratam, historicamente, das transformações no conceito de alfabetização. Na segunda parte, abordamos os pressupostos sobre linguagem, alfabetização, texto, leitura e escrita demarcados no Documento de Implementação do Bloco Único (1991) e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2004), pertencentes ao Sistema de Ensino Municipal de Vitória. Para finalizar, sistematizamos as concepções subjacentes aos documentos oficiais que, por sua vez, revelaram o diálogo da política municipal de alfabetização com diferentes perspectivas teóricas.

Diferentes olhares sobre o conceito de alfabetização

As pesquisas sobre alfabetização vêm sendo destacadas por estudiosos estrangeiros (COOK-GUMPERZ, 2008; GRAFF, 1994; MAGALHÃES, 1996) que, ao buscar uma compreensão histórica da alfabetização, mostram que as discussões sobre essa temática estão intensamente relacionadas às complexas questões que envolvem as tentativas de conceituá-la. Isso porque todo conceito é uma produção histórica, portanto, socialmente construído a partir do contexto político, econômico, cultural, ideológico, etc. Assim, a cada período histórico, o conceito de alfabetização se transforma apesar de a palavra permanecer a mesma.

Em *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*, Harvey Graff (1994) documenta as diversas maneiras como a alfabetização existiu na América do Norte e na Europa e aponta que a dificuldade em conceituar alfabetização, tanto no presente quanto no passado, está ligada à “[...] generalidade que cerca a concepção do que significa ser alfabetizado e como isto poderia ser determinado” e, também, à “[...] falta de conhecimento sobre os benefícios da alfabetização” (p. 75-76). Não obstante, o autor assinala que a necessidade de controlar o que é ensinado também interferiu nas conceitualizações de alfabetização adotadas pelos governantes e organismos internacionais no decorrer da história. Para ele, a alfabetização foi e continua sendo profundamente mal compreendida, tanto que as discussões sobre essa temática, independente da finalidade, “[...] evitam qualquer esforço para formular definições consistentes e realistas da alfabetização, não avaliam

as implicações conceituais que a questão da alfabetização apresenta, e ignoram ‘muitas vezes de forma grosseira’ o papel vital do contexto sócio-histórico” (p. 28) em que ela ocorre.

Para exemplificar essa questão, Graff (1994) pontua que, no decorrer da década de 50, houve uma tendência crescente em diferenciar um indivíduo alfabetizado de um indivíduo funcionalmente alfabetizado, definindo este como um sujeito que tinha conhecimentos e habilidades para engajar-se nas atividades que a alfabetização era exigida, seja individualmente ou em grupo. Todavia afirma que em “[...] nenhum lugar a noção-chave de alfabetização funcional é sequer referida; nem suas implicações são exploradas” (p. 76). Outra tendência crescente dos anos de 1950 para 1970, apontada pelo autor, foi a crença nos testes (tipo censo) como representações dos avanços nas medidas de grau de alfabetização, entretanto, argumenta que o “[...] sentido e os usos da alfabetização são muito mais complexos do que as simples perguntas ou exames sugeririam para muitos leitores (e para muitos pesquisadores)” (p. 77).

Na mesma linha de pensamento, Jenny Cook-Gumperz (2008), no livro intitulado *A construção social da alfabetização*, afirma que “[...] talvez alguns dos problemas que surjam na discussão de qualquer preocupação contemporânea com a alfabetização derivem das complexas questões que envolvem as tentativas de definir a própria alfabetização” (p. 14), pois o que existe é uma “[...] idéia *pluralista* sobre a alfabetização” (grifo do autor, p. 35). Assim, o historiador questiona se existe de fato uma noção ou vários sentidos para o conceito dessa palavra.

Nessa direção, Graff (1994) aponta que existem muitos tipos de alfabetizações conceitualmente distintas, mas relacionadas entre si. Dentre elas, cita: alfabetização alfabética, visual, artística, espacial, gráfica, matemática, simbólica, tecnológica e mecânica. Entretanto, para o pesquisador, o grande debate não se concentra na proliferação de nomes ou terminologias, porque isso só aumentaria a confusão, mas “[...] em precisar termos e em especificar o que precisamente se quer dizer com ‘alfabetização’” (p. 45).

Em consonância com essa discussão, Justino Pereira Magalhães (1996), no texto *Linhas de investigação em história da alfabetização em Portugal: um domínio de conhecimento em renovação*, sinaliza que, nas últimas décadas, a historiografia da alfabetização tem buscado uma reconceitualização da noção de alfabetizado, visto que, desde a segunda metade do século XIX, tende-se a admitir uma correspondência direta entre alfabetização

e escolarização, como se a primeira, por si própria, tivesse o poder vital de melhorar a qualidade de vida dos sujeitos e até da sociedade como um todo. Vinculação esta que “[...] converte o não escolarizado em indivíduo incivilizado e incapacitado para uma realização humana no seu cotidiano. Um indivíduo com estatuto menor no seio da sociedade” (p. 42).

De modo contrário a essa vinculação entre alfabetização e escolarização, tanto Cook-Gumperz (2008) como Graff (1994) afirmam que alfabetização não é condição ou causa determinante para escolarização; pois esta última não foi criada para dar início ao processo de alfabetização; e “[...] ainda é possível ter alfabetização sem escolarização. Porém, não é possível ter escolarização sem alfabetização” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 52).

As reflexões desses pesquisadores estrangeiros (COOK-GUMPERZ, 2008; GRAFF, 1994; MAGALHÃES, 1996) acerca das concepções de alfabetização parecem, de algum modo, fortalecerem as conclusões presentes em estudos brasileiros, se levarmos em consideração os trabalhos de autores que se tornaram referência no campo de alfabetização no Brasil, dentre os quais podemos mencionar Pérez (2008) e Gontijo (2005, 2008).

Carmen Lúcia Vidal Pérez (2008) aborda a complexidade do conceito de alfabetização em texto publicado no livro *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*, com o título “Alfabetização: um conceito em movimento”. Já na introdução do artigo, a autora, fundamentada em Vigotski, explicita que “[...] um conceito não é uma formação isolada, fossilizada, imutável, mas uma parte viva do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (p. 178). Entendendo que, como todo conceito, o de alfabetização também é uma construção histórica e, por isso, sofre mudanças no decorrer dos tempos, em dependência com os contextos em que é utilizado, Pérez apresenta às transformações que ocorreram dos ideais humanistas da Reforma Protestante (século XVI) a concepção de alfabetização que embasa a Década das Nações Unidas para a alfabetização da UNESCO (2003-2012).

De forma similar aos estudos de Graff (1994) e Cook-Gumperz (2008), a autora afirma que o conceito de alfabetização ampliou-se de tal forma, ao longo da história, que não é mais possível falar em alfabetização no singular. Assim, como os referidos autores, defende uma visão pluralista de alfabetização que inclui “[...] o falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc.” (PÉREZ, 2008, p. 199).

Para além de um conceito plural, ainda compreende que o conceito de alfabetização é complexo por envolver dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógicas etc., e dialógico porque articula “[...] processos individuais e sócio-culturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo contemporâneo” (PÉREZ, 2008, p. 199). Partindo desse entendimento, afirma que esse conceito de alfabetização se contrapõe aos conceitos de letramentos veiculados no Brasil, tendo em vista que os teóricos dos letramentos reduzem e simplificam o processo de alfabetização à aquisição das habilidades de leitura e de escrita (decodificação e codificação) e à trajetória individual do aluno.

Outra autora que também discute, criticamente, questões sobre alfabetização e letramento é Cláudia Maria Mendes Gontijo (2005, 2008). Em seus trabalhos intitulados *A alfabetização e a questão do letramento* e *Questões sobre a alfabetização e o letramento*, respectivamente, a autora analisa como os conceitos de letramentos apresentados por diferentes autoras brasileiras (KATO, 1987; TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995 e SOARES, 1999) têm afetado as concepções de alfabetização, de modo a servir de base para o retorno dos métodos sintéticos que enfatizam o ensino da leitura e da escrita a partir das unidades menores da língua (fonemas, letras, sílabas).

Ao longo dos dois textos mencionados, os argumentos da autora vão se somando e encadeando-se a fim de conduzir à conclusão que o uso do termo letramento não é apropriado por reforçar a dimensão pragmática e utilitarista da alfabetização que, por sua vez, não dá conta de fundamentar uma teoria que busca compreender de modo integrado as diferentes dimensões que fazem parte dos processos de leitura e de escrita.

Em busca da construção de uma teoria coerente de alfabetização, Gontijo argumenta que a questão central sobre o conceito não está relacionada com a necessidade de recuperar a especificidade desse processo, como faz Soares (1999) ao defender o uso dos termos alfabetização e letramento, e sim na construção de um conceito aberto. Desse modo, Gontijo (2005), diferente dos autores que discutem alfabetização nas cidades ocidentais, conforme pontuado anteriormente por Graff (1994), se propõe a construir um conceito de alfabetização que não se restringe à compreensão “[...] das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa [...]” (GONTIJO, 2005, p. 48), mas que abarca as diferentes práticas socioculturais de leitura e de escrita. Para

tornar mais clara sua proposta, a autora enuncia que o conceito de alfabetização deve ser suficientemente aberto para abranger “[...] a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons” (GONTIJO, 2005, p. 66). A partir desse conceito, a alfabetização não é vista dissociada da inserção das crianças em práticas de leitura e de escrita nas diversas situações em que são utilizadas na sociedade.

Concepções subjacentes às Diretrizes Curriculares para a alfabetização de crianças, no período de 1991 a 2003

A partir da década de 1990, uma estratégia amplamente difundida pela Secretaria de Educação Municipal de Vitória (ES) na elaboração da política de alfabetização de crianças, sob influência de outros estados brasileiros (BARRETO; MITRULIS, 1999), foi o *continuum* de dois anos letivos para os alunos ingressantes na 1ª. série do 1º. Grau (que corresponde, atualmente, às turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos) e de três anos para os estudantes ingressantes nas pré-escolas (levando em consideração a idade das crianças - seis anos, equivale às turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos).

Partindo desse princípio, na gestão de Vitor Buaiz na Prefeitura Municipal de Vitória e de Odete Cecília Alves Veiga na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, foi instituído o Bloco Único a fim de superar o fracasso escolar expresso, particularmente, pelas altas taxas de reprovação e de evasão nas escolas públicas do município. Isso pode ser comprovado no documento das Diretrizes Curriculares para o Bloco Único, conforme o seguinte enunciado: “Após quase 20 anos de reforma introduzida pela Lei 5.692/71, e 2 anos da atual administração municipal, continuamos a sustentar o fracasso escolar com uma reprovação de, em média, 40% das crianças na 1ª série” (PMV, 1991, p. 4). Além disso, “[...] quase pouco mais de 1/3 dos alunos que ingressam na 1ª série chegam à série final após 8 anos” (PMV, 1991, p. 5).

Vinculado a essa tentativa de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todas as crianças matriculadas nas séries iniciais, fizeram-se necessárias outras formas de conceber a alfabetização, uma vez que “[...] os índices de evasão e de reprovação entre a 1ª e a 2ª séries evidenciaram

números alarmantes na ordem de, aproximadamente, 40% de alunos, numa média de 2.251 crianças, para um total de 5.885 matrículas efetivadas nos anos 1988 e 1989” (PMV, 1991, p. 8).

Nesse efervescente e polêmico contexto, a teoria construtivista, que se apresentou com a finalidade última de “[...] contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35), encontrou espaço profícuo para se propagar no cenário educacional municipal. Cabe destacar que os profissionais do Departamento de Pré-Escola e do Departamento de Ensino de 1º Grau, da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES), organizaram, a partir do início da década de 1990, grupos de estudos e capacitações de professores alicerçadas no “[...] construtivismo-interacionismo” (PMV, 1991, p. 9), pois entendiam os resultados das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro como

[...] uma das mais valiosas e recentes contribuições no sentido de esclarecer quanto ao conceito que a criança faz da escrita e de considerar a *escrita como a representação da linguagem* e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Por outro lado, ela considera a criança, que aprende, como um sujeito que interage de modo produtivo com a alfabetização (PMV, 1991, p. 47, grifo nosso).

Essa assertiva remete-nos a considerar que ocorreu, na área da alfabetização de crianças, uma disseminação da ideia de que não se fazia mais necessária a utilização de métodos “tradicionais”, balizados numa concepção de língua como código, ou seja, como instrumento de comunicação. Isso porque, subjacente a essa visão, a alfabetização se restringe a um processo específico de aquisição das habilidades de escrita (codificação - transformar fonemas em grafemas) e de leitura (decodificação - transformar grafemas em fonemas). Por conseguinte, encontra-se uma concepção de texto como um conjunto de elementos gramaticais resultante da codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos o conhecimento do sistema de escrita da língua portuguesa e de suas regras. Podemos inferir que tal rejeição aos métodos de ensino bem como a utilização de cartilhas escolares se deve ao fato de o construtivismo ter sido apresentado

como uma teoria inovadora e “[...] acima das disputas sobre os métodos de ensino” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 35), portanto, superior àqueles que anteriormente balizavam as políticas públicas de ensino no município e, como tal, capaz de superar a multiplicidade de problemas vivenciados na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Percebe-se, com essas discussões, a emergência da desmetodização da alfabetização, como postulado por Mortatti (2000).

Ao utilizar a expressão *escrita como a representação da linguagem*, a equipe pedagógica do Departamento de Pré-Escola e do Departamento de Ensino de 1º. Grau, da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES), refuta a noção de língua escrita como um mero código de transcrição de unidades sonoras e passa a entendê-la como um sistema de representação. A alfabetização, com base nessa “nova” concepção, decorre de um processo individual do sujeito que, internamente, passa por etapas na construção do sistema de escrita, que evoluem de um nível inicial, em que ele busca ativamente estabelecer diferenças entre o desenho e a escrita, até uma etapa final, em que as letras representam os fonemas, chegando, então, à escrita alfabética. O texto, por sua vez, foi trazido à cena como um produto do pensamento do escritor, isto é, como uma representação mental; conseqüentemente, a escrita foi entendida como uma atividade por meio da qual o sujeito que escreve expressa seu pensamento, e a leitura foi vinculada à possibilidade da construção do significado gerado pelo leitor num processo de interação com o objeto (nesse caso, o texto). Embora haja a necessidade de se conceber a leitura como um processo de interação, a produção escrita já traz consigo o sentido específico que foi atribuído pelo autor, no momento da escritura, cabendo ao leitor recuperar esse significado nas marcas textuais que foram deixadas pelo escritor.

Concepções subjacentes às Diretrizes Curriculares para a alfabetização de crianças, no período de 2004 a 2015

De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema de Ensino do Município de Vitória, “[...] análises e pareceres de vários estudiosos e dos profissionais que trabalharam com a edição anterior das Diretrizes” (PMV, 2004a, p. 2), além de reflexões realizadas pelos professores participantes do programa *Parâmetros em Ação*,

implementado por meio de convênio com o Ministério da Educação (MEC), a partir do 2º semestre de 2001, apontaram que apesar de representar um avanço, na área de alfabetização, para a época em que foi produzida, “[...] essas diretrizes precisavam incorporar novos resultados de pesquisas e de estudos teórico-práticos desenvolvidos nos últimos anos” (PMV, 2004a, p. 2).

Seguindo essa linha de raciocínio, na gestão de Luiz Paulo Vellozo Lucas na Prefeitura de Vitória e de Elizeu Moreira dos Santos na Secretaria Municipal de Educação, foram construídas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (PMV, 2004). Especificamente, as Diretrizes de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série) foram assessoradas por Andréia Grijó, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz, professoras da Universidade Federal do Espírito Santo.

A análise das fontes documentais (PMV, 2004, 2004a) permitiu identificar o diálogo da política municipal de alfabetização com outras perspectivas teóricas - pedagogia histórico-cultural e referencial bakhtiniano de linguagem. A opção por essas abordagens não é neutra, ela traduz uma visão divergente daquela que respaldou a versão anterior das Diretrizes Curriculares para o Bloco Único (PMV, 1991), acerca da natureza e apropriação da linguagem. Por reconhecer as dimensões dialógica, histórica e cultural da linguagem, esta passou a ser entendida como um fenômeno socioideológico constitutivo da identidade e da consciência humana e, ao mesmo tempo, constitui-se nas relações sociais. Desse modo, a apropriação da linguagem foi concebida como o produto das relações sociais num processo sociohistoricamente determinado.

Tendo como referência essas concepções, a alfabetização passou a ser compreendida como “[...] *prática social* em que se desenvolvem, simultaneamente, além da formação da consciência crítica, as capacidades de leitura, de produção de textos escritos e orais e de compreensão de como funciona o sistema de escrita (inclusive das relações entre fonemas e grafemas)” (PMV, 2004a, p. 6-7, grifo no original). É importante clarificar que as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série) conceberam a alfabetização como uma prática social porque se desenvolve entre os homens e um processo formador da consciência crítica na criança que se desenvolve, fundamentalmente, por meio de textos (orais e escritos), porque se entende que o texto é um lugar de encontro entre os discursos produzidos pelos autores no ato da escritura e aqueles produzidos pelos leitores no momento da leitura, discursos esses que podem vir a se completar, a se divergir e/ou a

se entrecruzar no interior desse tecido polifônico. Assim, o texto é o lugar de produção de sentidos, de compreensão, de expressão, de posicionamento e de constituição de sujeitos. Baseando-se nesses pressupostos, ressaltam que

[...] escrever não é apenas um processo de transferência do discurso oral para o discurso escrito; escrever exige a reconstrução do discurso oral para que ele se torne inteligível para os outros. Da mesma forma, ler não requer apenas a decodificação dos textos escritos, pois é um processo contínuo de (re) significação, portanto, de atribuição de sentidos aos textos produzidos por outros, em que entram em jogo as experiências e conhecimentos do escritor e os conhecimentos e experiências do leitor (PMV, 2004a, p. 7).

Como se pôde depreender, a escrita é compreendida como uma prática de linguagem na qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro sujeito, portanto, se realiza em determinadas condições de produção para atender a seus próprios propósitos e também aos de seus interlocutores. E a leitura como uma atividade interdiscursiva entre indivíduos, instauradora da produção de sentidos e o leitor como um sujeito que, ao apropriar-se da linguagem, torna-se capaz de pensar criticamente e atuar na transformação da realidade.

Ainda no que se refere à alfabetização, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental salientam que ela não se constitui numa prática meramente pragmática, pois pretende propiciar “[...] a reflexão sobre as causas dos problemas sociais, econômicos e políticos que afetam a vida da maioria da população brasileira” (PMV, 2004a, p. 6). Podemos compreender, então, que, nesse documento, a alfabetização está vinculada à significação social do processo de formação dos indivíduos e, desse modo, pode possibilitar a constituição de sujeitos críticos e participativos, capazes de ampliar e redimensionar a realidade existente.

Considerações finais

Por meio de um percurso analítico que focalizou documentos oficiais orientadores de propostas curriculares para o Bloco Único (1991) e para o Ensino Fundamental (2004, 2004a) da Secretaria Municipal de Educação de

Vitória (ES), pudemos constatar que ocorreram mudanças nos fundamentos teóricos da política de alfabetização de crianças, no período de 1991 a 2015. A partir das discussões teóricas sistematizadas nos referidos documentos, destacamos, a seguir, as concepções de linguagem, de alfabetização, de texto, de escrita e de leitura por eles demarcados:

Quadro 1 - Concepções materializadas nos documentos oficiais, entre 1991 e 2015.

Concepções	Diretrizes Curriculares para o Bloco Único (PMV, 1991)	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (PMV, 2004a)
Linguagem	Sistema de regras abstratas capaz de transmitir ao receptor uma mensagem.	Atividade discursiva que se efetiva na interação social.
Alfabetização	Processo individual do sujeito cognoscente que, internamente, constrói seu conhecimento na interação com o objeto e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada.	Prática sociocultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o nosso sistema de escrita, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons.
Texto	Repositório de mensagens e de informações.	O próprio lugar da interação entre sujeitos.
Escrita	Representação do pensamento exteriorizada por meio de signos.	Unidade de significação produzida pelos sujeitos em situações de interação verbal.
Leitura	Ato de recuperar o significado que está no texto.	Produção de sentidos.

Nossas reflexões evidenciaram, portanto, o rompimento teórico da política de alfabetização com concepções tidas como “tradicionais”, passando a rejeitar qualquer tipo de método e a utilização de cartilhas escolares. Indicou, ainda, que, a partir do ano de 1991, com a implantação do Bloco Único nas escolas municipais de Vitória (ES), a alfabetização foi concebida a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), e, com a construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, em 2004, a concepção de alfabetização passou a ser alicerçada na perspectiva histórico-cultural.

Referências

BARRETO, E. S. de S.; Mitrulis, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

_____. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MAGALHÃES, J. P. Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, n. 2, p. 42-60, maio/ago., 1996.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. *Implantação do Bloco Único no Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES)*. Vitória: PMV, 1991. Mimeografado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental*. Vitória, 2004. Disponível em: <www.vitoria.es.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa*. Vitória, 2004a. Disponível em: <www.vitoria.es.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2010.