

## REGIME SERIADO E EDUCAÇÃO EM CICLOS NO ÂMBITO DOS ESFORÇOS PARA A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

SOUSA, Carmem Rodrigues Ribeiro<sup>1</sup>  
RIBEIRO, Samuel Rodrigues<sup>2</sup>

**Resumo** - Refletir sobre o processo da alfabetização no Brasil a partir de duas diferentes formas de organização escolar – série e ciclos – representa um movimento histórico de crítica sobre a apropriação da leitura do qual não se pode descuidar. Profissionais de diferentes instâncias precisam ter sempre um olhar cuidadoso sobre o tema e buscar alternativas compartilhadas para enfrentar e superar o analfabetismo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. No Brasil, a implementação do modelo Ciclos de Ensino, como alternativa ao Regime Seriado, reflete um amplo esforço governamental de intervir no deficitário quadro da educação primária. Por essa razão, a adoção do modelo ciclado provocou grandes mudanças processuais na diretriz político-educacional, posteriormente acompanhada de apoio à formação docente e celebração de pacto para alfabetizar toda a criança até 2024. Baseado em revisão histórico-bibliográfica e dados oficiais, abordamos as políticas educacionais, com ênfase na implantação dos ciclos e seu efeito na alfabetização infantil. Apesar de avanços, principalmente relacionados à formação docente, dados revelam que a maior parte das crianças ainda completa o ciclo de alfabetização sem ter adquirido proficiência em leitura, e um terço tem dificuldade em escrever um texto. Além do alto índice de analfabetismo, os números indicam profundas diferenças inter-regionais e suscitam incertezas sobre a eficiência do modelo de ensino atual.

**Palavras-chaves:** Analfabetismo Infantil; Ciclos de Ensino; Desempenho Escolar; Leitura e Escrita.

### Introdução

Na busca da promoção do bem-estar da população atendendo ao interesse social, o governo realiza levantamentos para identificar as áreas mais sensíveis à destinação de recursos. A aplicação desses recursos é feita através de políticas públicas que, por sua vez, são programas e projetos de leis que se traduzem em ações de interferência objetiva sobre a realidade dos problemas mapeados. O conjunto de ações voltadas à educação é um reflexo direto da atenção do Estado frente às constatações históricas de sua deficitária situação.

---

1111Pedagoga, formada pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED, 2012) e Especialista em Psicopedagogia (Faculdades Integradas do Tapajós, 2015). Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, Abaetetuba/PA, desde 2004.

2222Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2015), Mestre em Ciências (UFPA-2017) e Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (IGC-UFMG).

À vista disso, nas últimas três décadas têm sido crescente o desenvolvimento de políticas de combate à evasão e supressão da reprovação escolar, de incentivo à permanência da criança na escola e de apoio à formação docente continuada, além de acordos para garantir uma escola inclusiva, em que todos tenham acesso à educação de qualidade. Esses esforços atendem ao Direito à Educação, grafado na Constituição Federal de 1988<sup>6</sup>. Em que pese os vieses que são incorporados à educação, perpassados por diferentes interesses de grandeza social, econômica e político-partidária do qual emerge o projeto educacional em dado momento histórico, imprimindo nela o caráter dialético, a Educação, em sentido amplo, é suprapartidária, estratégica e de interesse nacional.

Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), uma organização escolar se impõe como formal: Educação Infantil, dos 0 a 5 anos e 9 meses (EI), Ensino Fundamental (EF), dos 6 anos completos em março do ano vigente até os 14 anos e Ensino Médio (EM) regular. Esses anos, por sua vez, são agrupados em Ciclos de Ensino desde 1996, quais sejam: Ciclo I (1 – 5º ano) e Ciclo II (6 – 9º ano), ambos do Ensino Fundamental, e o Ciclo III (1 – 3º ano) no Ensino Médio (LDBEN, 1996).

A adoção do regime de Ciclos de Ensino, como alternativa ao enrijecido Regime Seriado na educação brasileira possui dimensão histórico-política; histórico, pois sua institucionalização perpassou pela interpretação de levantamentos educacionais mais bem conhecidos a partir dos anos de 1980 (cf. FERRARI, 1985; IBGE, 1995), os quais mostravam a sensível realidade da escola pública, com baixa qualidade do ensino e rendimento escolar e o conseqüente insucesso na efetivação da alfabetização (BELTRÃO e KAIZÔ, 2002). A dimensão política deve-se ao fato dessa implementação ter partido do gestor central, condicionada às leis e tratados de interesse social e solidarizado pelos entes da federação, com a finalidade de melhorar os índices da educação básica no contexto global. Por isso, a adoção dos ciclos foi procedida de reformulação da estrutura educacional, constando de aprimoramento curricular, oferta de cursos presenciais para a formação continuada do professor alfabetizador, e mais recentemente, da celebração de pacto em torno da alfabetização infantil.

---

6Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao longo de quase três décadas desde sua incorporação no ambiente escolar, mesmo que em caráter processual, a adoção dos ciclos de ensino envolveu complexas transformações político-pedagógicas, cuja natureza tem sido mais bem estudada em diversas obras (cf. CARVALHO, 2003; FERNANDES, 2003; MATTOS, 2004; PEREIRA, 2004; RODRIGUES, 2005; SANTOS, 2005; BURLAMAQUI, 2005; ALENCAR, 2006; AGUIAR, 2009). Contudo, a contribuição dessas transformações para a alfabetização infantil ainda é pouco compreendida e investigada (por exemplo, MARTIN, 2005; MORAES, 2006; PINESSO, 2006), mesmo que essa figure entre as razões centrais que consubstanciaram a adoção dos Ciclos de Ensino.

A fim de revisar as causas histórico-políticas que conduziram à institucionalização do modelo de ensino organizado em Ciclos, em substituição ao Regime Seriado, e de seus efeitos sobre a alfabetização da população infantil, a pesquisa apoia-se na revisão de literatura e em dados fornecidos pela Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016 (mais recente) e do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019. Destaca-se que nos estudos relevantes que analisam a implementação dos ciclos ainda há lacunas relacionadas ao desempenho dos alunos, visto que raramente apresentam dados estatísticos, e isso se deve ao fato de esses trabalhos abordarem os processos de reformulação da política educacional, sua implementação, opinião dos profissionais envolvidos e métodos de avaliação. Nesse sentido, o presente manuscrito está organizado em quatro sessões e consta de: breve revisão histórica sobre educação seriada (1), arcabouço político e transformações na matriz organizacional pós-ciclos (2), aspectos conceituais de alfabetização (3) e apresentação de dados estatísticos da população escolar do 3º ano do EF, como indicativo dos efeitos da implementação da organização educacional dos ciclos na alfabetização infantil (4).

### **Antecedentes da implementação do Ensino em Ciclos após um século de Ensino Seriado**

Um recuo histórico até o final do século XIX sobre a estrutura da educação no Brasil revela que a organização escolar era em sua maioria não seriada. Geralmente, as escolas tinham salas multisseriadas, composta por alunos de diferentes idades, sendo possível ainda a divisão por grupos segundo o nível instrucional. Algumas salas funcionavam no domicílio do professor ou em espaços adaptados da comunidade e eram as chamadas instituições domésticas (FANTIN, 2016). Em diversos locais da Amazônia paraense, especialmente

setores ribeirinhos do Baixo Tocantins, a organização de turma multisseriada na casa do professor perdurou até meados da década de 90 (SOUSA, 2012).

Concernente ao regime escolar seriado que vigorou no país até os anos 2005, o qual constava de progressão mediante o coeficiente de rendimento individual, determinante para a aprovação de uma série para a outra, esse surgiu no Colégio Pedro II, em São Paulo, a partir de 1890, tendo sido adotado e reproduzido por outras secretarias de educação estaduais no país (BARRETTO e MITRULIS, 1999). Baseado no desempenho, a progressão à série seguinte era alcançada, do contrário, a reprovação retinha o aluno na mesma série até nova avaliação ao final do ano escolar subsequente. Para Tiggemann (2010), o método da reprovação constituía um dispositivo disciplinar do ensino seriado com dupla função; de um lado, garantir a homogeneidade das classes, no que diz respeito ao domínio de conteúdos e à capacidade de novas aprendizagens, e de outro, corrigir condutas, impedindo que hábitos nocivos se propagassem.

A sensibilidade intrínseca a esse modelo reservou dilemas e questões que suscitaram debate nas 7 décadas seguintes. Esse debate se ancorava no fracasso escolar, evidenciado pela alta repetência que obrigava a concomitante criação de vagas, aumento de tempo para a escolarização discente, e principalmente, a elevada evasão escolar decorrente do desestímulo daqueles que não progrediam às séries seguintes. Valente e Arelaro (2002) ao analisarem arquivos da época contabilizaram que, para cada 100 alunos matriculados na primeira série nos idos de 1950, em média 28 concluíam a terceira e apenas 16 chegavam à quarta série.

A esse respeito, Mainardes (2007) afirma que desde o início do século XX já existiam debates acerca da necessidade de reduzir a taxa de repetência, mitigar o que parecia desperdício financeiro na educação, eliminar a reprovação nas séries iniciais do primário e aumentar o número de vagas escolares. Diante desse cenário, gestores e profissionais envolvidos com a educação começaram a defender uma proposta de promoção continuada, mesmo reconhecendo a necessidade de adequação na organização escolar, modificação do currículo, no método de avaliação e demais itens do arcabouço didático-pedagógico (AGUIAR, 2009). Contudo, esses profissionais sabiam que tais mudanças não seriam tão simples de executar, pois, a equipe docente poderia ser submetida a conflitos associados às próprias concepções de magistério, tendo de um lado a educação que se eles desejavam

implementar *versus* a que parecia viável de implementar. Nesse ínterim, a questão dos alunos que fracassavam e evadiam da escola seguia como um debate irresoluto.

O elevado percentual de alunos retidos não passou despercebido por intelectuais da época. Segundo Coimbra (2008), Lourenço Filho ao observar o alto índice de reprovação em São Paulo (SP) nos anos de 1930, divulgou um ensaio abordando a delicada questão e alertando sobre a urgência dos governos encontrarem uma saída ao dramático problema de repetência e evasão escolar. O envolvimento de expoentes figuras no debate sobre as causas desse problema começava então a ser discutido sob diversas perspectivas do panorama social, entre as quais, a inadequação do ensino à situação do país, à realidade do sujeito e à classe social de onde esse emergia. A soma de esforços voltados ao problema da repetência [que antes de tudo indicava problema de base, ou seja, a não alfabetização que inviabilizava a aprendizagem] levou a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a instituir, de forma pioneira, a promoção automática dos alunos no ano de 1968 (FANTIN, 2016).

No primeiro momento, o efeito prático da medida fez recuar todos os índices de reprovação e garantir o cumprimento da etapa escolar a um número crescente de alunos. Naturalmente, a medida adotada por SP influenciou outras localidades do país, que também passaram a implementar a promoção automática. Todavia, o relativo êxito na aprendizagem que os alunos alcançavam em São Paulo não foi acompanhado em maioria pelas demais unidades da federação, que apresentaram insucesso em face de deficiência pedagógico-educacional, formação de pessoal e limitação de recursos (AGUIAR, 2009). Cabe destacar que a promoção automática criada em SP não era um dispositivo isolado; pelo contrário, ele tomava parte em uma nova experiência político-educacional desse Estado denominado de Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA).

O CBA consistia em uma proposta inovadora na área da alfabetização, fundamentada na reorganização pedagógica e com medidas que se distanciavam das experiências anteriores, pois rompia com turma seriada e com o coeficiente de rendimento para aprovação. O CBA envolvia capacitação docente e reestruturação curricular, e em classe, aumentava o tempo dedicado à alfabetização, incluindo atividades em contraturno, prevendo ainda que a alfabetização deveria ocorrer de maneira sequencial e ininterrupta, garantidos pela promoção automática (MAINARDES, 1995; AGUIAR, 2009).

Nas décadas seguintes (80 e 90), a organização do ensino em CBA foi reproduzida por outros estados da federação (e.g., Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Goiás) e contava com apoio expressivo de educadores críticos do modelo seriado [considerado defasado no contexto global]. No CBA, o processo de alfabetização passou a figurar como prioritário aos anos iniciais, assegurando continuidade do processo de letramento e, ao mesmo tempo, excluindo a ameaça da reprovação do discente. Apesar da boa recepção do CBA em âmbito nacional, a exceção de São Paulo, a efetivação desse regime de ciclos foi gradual. Até 2003, 81,1% dos estabelecimentos de ensino formal em todo o país ainda adotava o regime Seriado, enquanto 11% constavam de Ciclos e 7,9% estavam em fase de transição, apresentando ambos os modelos (NEGREIROS, 2005).

Devido ao novo modelo de ensino constar de supressão da reprovação discente, a salvo nas hipóteses de frequência inferior a 75%, o elevado índice de repetência apresentado no país nos 90, superado apenas por Angola (SOARES, 2007), passou a declinar. Na formulação educacional dos Ciclos, as crianças passaram a ser agrupadas pela idade, ao invés do grau de instrução e desempenho subjacente, originando turmas relativamente homogêneas, com conteúdo mais flexível e disponibilidade maior de tempo para a alfabetização. De certa forma, através dos ciclos de ensino, passou a existir grande expectativa na construção de um sistema educacional democrático e não-excludente, voltado às necessidades de aprendizagem da criança (MAINARDES, 2009). A julgar pelos aspectos objetivos, pelo fato de a idade ditar a organização da classe, discente e seus pares tenderiam a apresentar habilidades de aprendizagem equivalentemente apropriadas às competências e exigências do ciclo que participariam. Consequentemente, a promoção automática seria mero rito ao fim do ano letivo e não um elemento formal para derrubar as altas taxas de retenção escolar.

Para Krug (2002), a escola organizada desta forma – ciclos de ensino – procurou valorizar as fases de desenvolvimento da criança, garantindo a plena evolução de suas aptidões e propiciando situações de autonomia para aprimorar sua capacidade intelectual de forma independente. Por isso, o modelo de ciclos transformou radicalmente a maneira de promover a aprendizagem e de avaliar o desempenho, pois se fundamenta na interação do aluno e seus pares, com ritmos assemelhados de desenvolvimento, tendo em vista as propriedades do caráter cognitivo e sócio-cultural-afetivo que apresentam e compartilham (RECIFE, 2003).

## **Ensino em Ciclos: entre desafios, pressupostos políticos e esforço solidário para alfabetizar**

O termo ciclo tem sido usado para definir cada um dos níveis em que se divide o ensino formal. Ele segue uma lógica temporal (idade do aluno) e não seriada (nível instrucional subjacente) como seu antecessor. Esse modelo foi instituído para auxiliar na superação das necessidades de aprendizagem do educando, com fluxos escolares mais flexíveis e, ao mesmo tempo, mais longos, ininterruptos e adequados ao planejamento do currículo escolar. O ensino processado através de ciclos modificou a organização escolar no país, devido apresentar alternativa à alta taxa de repetência, bem como por apensar a excessiva fragmentação curricular, tida como prejudicial à aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, Perrenoud (2004) afirma que a organização da escola em ciclos ajudou a combater o fracasso discente, devido à promoção automática feita em favor dos alunos, que migram de um ciclo ao outro sem percalços. Esse autor entende também que tal modelo proporciona a construção de uma nova escola, abandonando a estrutura *exclusiva* para torná-la *inclusiva*, com ideais que respeitam o tempo do indivíduo em contato com a aprendizagem.

A despeito de Perrenoud (2004), Mainardes (2007) observa com cautela os desdobramentos na matriz educacional. Para esse último, a implantação da política escolar em ciclos no contexto brasileiro é relativamente complexa, pois envolveu rápidas mudanças no sistema de promoção, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola. O autor ainda afirma que na realidade, a escolarização em ciclos indica um distanciamento entre a escola pensada e aquela que de fato existe, uma vez que há uma grande lacuna entre aquilo que é proposto nos manuais e o que é efetivamente manifesto em sala de aula através do professor.

Grossi (2004) teceu críticas mais duras à instituição dos ciclos, pois segundo essa autora, diante das expressivas falhas que persistem na escola, o ciclo de ensino seria como “areia”, incapaz, portanto, de resolver o problema estrutural associado à não aprendizagem de tantas crianças no espaço escolar. Demo (1998), por sua vez, também ao criticar o modelo de ciclos, afirmou que o estabelecimento da promoção automática escamoteia a falta de aprendizagem, pois a escola dos ciclos tem dificuldades em garantir o ritmo de aprendizagem do aluno devido às tantas limitações didático-pedagógicas que apresenta. Assim, a escola

pode assegurar a promoção do aluno ao ciclo subsequente sem, no entanto, beneficiá-lo da escolarização e projeção a níveis superiores de conhecimento.

Na mesma linha de posicionamento, destaca-se também Freitas (2002), que ao avaliar a promoção automática amalgamada nesse modelo, alertou sobre a ocorrência de uma possível ‘exclusão branda’ no ciclo, pois o aluno seria ‘excluído’, isto é, avançaria de um ciclo para o outro sem ter participado de toda a aprendizagem que a etapa anterior idealmente lhe propunha. De modo geral, nota-se que a formulação na matriz de ensino trazida pelo regime de ciclos, segundo a análise de diversos autores, comportava significativos problemas, mas estes problemas apontados são pouco semelhantes aos do seu antecessor (alta taxa de repetência e evasão escolar). Trata-se, portanto, de problemas de natureza essencialmente pedagógica e do ensino-aprendizagem. A propósito, o modelo de ensino cíclico que tais autores referenciam são os já citados [CI - 1 ao 5º ano ou Anos Iniciais; CII - 6º ao 9º ano ou Anos Finais, ambos no EF e o CIII - 1 ao 3º ano do EM]. Importa a esta discussão o Ciclo I, onde a alfabetização acontece.

Ao analisar objetivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) sobre a institucionalização do Ciclo I, o conseqüente entendimento que se tem é de sua finalidade central: fazer com que toda a criança aprenda a ler. Nesse ponto é importante considerar em que contexto essa diretriz está inserida, pois, trata-se do claro sinal de preocupação do Estado frente às estatísticas que mostravam a vulnerabilidade do ensino público, traduzido pelo elevado número de crianças em idade escolar que não tinham aprendido a ler e a escrever.

O diagnóstico dessa vulnerabilidade havia sido bem desenhado na década de 90, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. O evento foi convocado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. A participação do Brasil, seguido de apresentação de inúmeros relatórios globais acabou por destacar o país como sendo um dos que apresentava maior debilidade em relação à Educação Infantil, com elevado índice de crianças analfabetas.

Buscando enfrentar o problema educacional, como parte dos compromissos consignados pelo Brasil naquele evento, o país investiu em mudanças no sistema de ensino, reestruturação da matriz curricular e no tempo de permanência da criança dedicado à



alfabetização. No entanto, como se esperava propostas mais efetivas que contemplassem o conteúdo escolar, aprimoramento pedagógico e a qualificação docente, novas mudanças foram operadas após 2000. Entre as deliberações operadas pelo Ministério da Educação (MEC) destaca-se a criação do Ciclo de Alfabetização (Lei Federal n.º 11.114/05), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o início de escolarização aos 6, com não retenção nos primeiros anos letivos (Lei de n.º 11.274/06) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/2007) (BRASIL, 2014).

Quatro anos depois surgiram as Diretrizes para o Ensino Fundamental de Nove Anos – Resolução CNE/CEB n.º 07/2010, que regulamentou os três primeiros anos iniciais para a alfabetização, isto é, o Ciclo da Alfabetização. Tal resolução, ao disciplinar o tempo sequencial de três anos para alfabetizar ganhou apoio devido à compreensão majoritária acerca da complexidade que esse processo envolve, pois, segundo Silva (2014), raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano. O termo Ciclo da Alfabetização refere o tempo sequencial dos três primeiros anos, os quais são dedicados a fornecer à criança as habilidades de leitura e escrita, ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações gerais e da ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2014). Os alunos que ingressam no ciclo da alfabetização no 1º ano devem percorrer sob a responsabilidade do mesmo professor até o final do 3º ano do EF, sem repetência ou reprovação ao longo do ciclo.

A partir da Resolução CNE/CEB n.º 07/2010, ensinar a criança a ler até o 3º ano do EF transforma-se em meta. Contudo, a meta por si não bastava para efetivar a alfabetização e elevar a qualidade da aprendizagem, e de modo semelhante, as diretrizes tomadas isoladamente não possuíam capacidade de intervenção imediata sobre um quadro desfavorável desde sua estrutura. Era preciso, abordar também a qualificação docente; sem a devida atenção a essa qualificação, elevar a componente temporal de escolarização e deixar a seu encargo a resolução do fenômeno da não alfabetização, quando se sabia que esse processo requeria ações pragmáticas e coordenadas (governos, universidades, professores), seria de pouco avanço. E embora as mudanças político-pedagógicas apontassem para um movimento escolar mais produtivo, alfabetizar é reconhecidamente um processo combinado, que demanda tempo, pedagogia, metodologia e didática apropriada. Por isso, o novo projeto

educacional não poderia descuidar da formação do profissional que ensina, acompanha e que em sala de aula é responsável por apresentar à criança o mundo do conhecimento, da leitura e da escrita, isto é, o professor. Na visão de pesquisadores e gestores de diferentes instâncias, era preciso estabelecer um tratado em torno da preparação do alfabetizador para que ele correspondesse ao projeto de iniciação da criança no universo da leitura.

No âmbito desse entendimento, em 2012 foi oficializado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo como dorsal a formação continuada e presencial do Professor Alfabetizador. Para tanto, universidades públicas se tornaram entes na parceria com o Ministério da Educação (MEC) para a formação e aprimoramento curricular docente (BRASIL, 2012). O PNAIC nasceu como um grandioso programa solidário, proposto pelo Governo Federal e assumido pelo Distrito Federal, Estados e os Municípios através de suas respectivas secretarias de educação, com o objetivo de garantir que o docente, isto é, Professor Alfabetizador (PA), pudesse acessar a formação continuada nas universidades e assim atender a Meta de número 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024): alfabetizar toda a criança de 8 anos – 3º ano do Ensino Fundamental – até o ano de 2024 (BRASIL, 2014).

Além de inovador, o PNAIC arregimentou o caráter estratégico, integrado e sistêmico entre os entes envolvidos com a educação infantil, de maneira que o PA receberia do Orientador de Estudos a formação adequada para assegurar que toda criança, ao entrar com 6 anos de idade no 1º ano do EF seja levada à prática da leitura, escrita e da operação básica de matemática com autonomia até o 3º ano do EF, coincidindo com os seus 8 anos de idade. Neste sentido, o PNAIC mostra-se também um programa desafiador aos professores posicionados na dianteira do processo de ensino, aos quais foi reservada a responsabilidade pelo desempenho infantil.

Após efetivado o PNAIC, entre os anos de 2012 e 2013 foram trabalhados os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa pelos orientadores de estudos, e em associação, realizou-se a primeira formação de PA, computando 160 horas presenciais. Em 2014 e no início de 2015, foram trabalhados os Cadernos de Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento, conteúdo consonante ao material de formação em Linguagem (BRASIL, 2014). Na ocasião, decorreu a segunda formação de Orientadores de Estudo, com

200 horas, e em 2015, em termos experimentais, o Programa foi ampliado para as demais áreas do conhecimento com carga horária de 100 horas (GELOCHA e CORTE, 2016).

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se adota estratégias de alfabetização na perspectiva de levar a criança a adquirir o máximo de habilidades para chegar ao letramento, transitando pela proficiência em leitura, escrita e operações matemáticas. Desse modo, o processo de alfabetização buscar alimentar situações propícias à aprendizagem, com funcionamento simultâneo ao uso da oralidade e da produção textual, da interpretação de fatos cotidianos, das artes e da natureza lógica (BRASIL, 2014).

### **Faces conceituais da alfabetização**

Por muito tempo, a alfabetização foi entendida como a mera sistematização do “B + A = BA”, ou seja, como a faculdade de aquisição de um código baseado na relação entre fonemas e grafemas (COLELLO e SILVA, 2003). Em uma sociedade constituída por muitos analfabetos e marcada pela baixa prática de leitura e escrita, a simples capacidade fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras ou ainda frases curtas serviu como critério suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto. Dentro dessa lógica, vigorou no Brasil a ideia que, quando se fala em fracasso escolar, normalmente se atribuía ao fato de os alunos não conseguirem sistematizar as letras e nem aptidão ao domínio da leitura e da escrita. Geralmente, altos índices de repetência estavam diretamente associados à dificuldade da escola de ensinar a ler e a escrever corretamente. Por isso, o ensino da leitura e da escrita tornou-se desafiador ao docente e às políticas públicas de combate ao analfabetismo infantil, e desafiador também para a própria criança, pois, ao fracassar, seu processo educacional seria comprometido, acarretando, em alguns casos, na descontinuidade dos estudos (BRILHANTE, 2010).

No início da década de 80, a Psicogênese da Escrita tornou-se mais conhecida, trazendo aos educadores o entendimento da alfabetização além da concepção simplista de apropriação do código alfabético. Para Ferreiro (2002), o debate despertado desde então envolvia descobertas acerca do processo de construção da escrita infantil. As descobertas mostravam que as crianças pensam o propósito da escrita, e esse pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo, por constar de um complexo processo

de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística. A Psicogênese da Escrita desafiava os profissionais a (re)pensar e (re)dimensionar o olhar sobre o processo de alfabetização.

A partir da Psicogênese da Escrita, a alfabetização infantil e, conseqüentemente, o aprendizado da escrita deixou de ser visto na perspectiva reducionista de mera soma de letras e composição de sons (FERREIRO, 2002). Inaugurou-se então o entendimento da alfabetização como desenvolvimento contínuo e simultâneo, dentro e fora da sala de aula; um processo interativo iniciado desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Na alfabetização o indivíduo precisa elaborar uma série de hipóteses e tomada de decisões, uma empreitada cognitiva que o leva a compreender o funcionamento desse processo, afirma a autora.

Contíguo ao processo de alfabetização, outra terminologia associada é conhecida, trata-se do letramento, por vezes considerado assemelhado por ser um processo com especificidade objetiva e prática, no entanto, diferente enquanto habilidade subjetiva. Considerando que ambos fazem parte do vocábulo quando o assunto é leitura e escrita, é importante apresentar algumas bases relativas, bem como contribuições conceituais que os seguem.

A alfabetização e letramento são processos distintos, porém, indissociáveis, interdependentes e simultâneos, mas a falta de compreensão destes termos gera grande confusão em seu uso teórico e prático, levando à perda da especificidade deles (SOARES, 2003). Tfouni (1995) analisa esses conceitos e os relaciona à categoria pessoal e plural, isto é, em sociedade. O autor afirma que a alfabetização se refere ao indivíduo ou grupo de indivíduos ocupados na aquisição dos códigos do alfabeto, da leitura e da escrita, enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos associados ao uso dessa habilidade como prática social.

Alfabetizado é a condição do sujeito que apresenta habilidades de ler e escrever o código ortográfico, as palavras e a estrutura associada, enquanto letrado é aquele que assume uma condição além da capacidade de leitura textual, próprio do sujeito que aprendeu a ler e interpretar o mundo e a realidade social que o rodeia. Oliveira (2008) identifica na alfabetização um processo lógico e operacional, pois aprender a ler difere de ler para

aprender. Assim, o processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler, ao passo que o restante da escolaridade e da vida refere-se a momentos de ler para aprender.

Sigwalt (2013), por sua vez, vê a alfabetização investida de uma consecução de processos que transcorrem ao longo da escolarização, onde a criança que está aprendendo a ler volta sua atenção e esforço na quebra do código alfabético, buscando entender o que significa os sinais que chamamos de letra impressa e as palavras que querem representar. Adquirida tais habilidades, as palavras passam a ser decodificadas sem esforço e a criança pode lê-las com fluência, ler para aprender.

Cagliari (1998) ao se referir à aquisição da alfabetização, vê dois métodos possíveis, um voltado ao ensino e outro para a aprendizagem. No primeiro, a situação inicial do aluno é considerada uma página em branco, onde são acrescentadas informações, uma a uma, dando ênfase à soma de conhecimento. Nesse método a criança precisa desmembrar palavras, decorar os pedaços e com eles construir outras palavras. O segundo método enfoca a aprendizagem, e é baseado na reflexão. Uma vez estimulado a utilizar todo o conhecimento adquirido desde o seu nascimento, a criança passa a refletir sobre as coisas que constituem o mundo com o qual ela interage. Assim a aprendizagem assume caráter diferencial entre os indivíduos, pois cada um tem o seu momento adequado de aprender.

Manuais sobre a alfabetização alertam que alfabetizar não prescinde apenas de textos. Para ter sucesso no ensino, as atividades devem ser desenvolvidas dentro de uma proposta lúdica, que atenda ao interesse de todos os envolvidos no processo de ensino, promovendo atividades diversificadas e de interesse envolvente (BRASIL, 2008). Alfabetizar requer uma rotina sistemática que oportunize à criança reflexões acerca do sistema alfanumérico e da prática de leitura e da escrita, que socialmente se constrói e que orbitam o espaço do saber.

Alfabetizar empreende disciplina estabelecida na continuidade didática e na construção de hábitos que favoreçam a apropriação da linguagem de maneira ampla, intencional e com racionalidade. É fato que socialmente sempre se esperou do professor uma postura de pesquisador, autodidata e de conhecimento aprofundado dentro do seu campo de saber, e a capacitação docente historicamente tem sido uma busca individual. A participação do estado central na formação docente tornou-se mais evidente a partir da década de 90, ganhando ênfase pós-2005, através dos programas federais já mencionados. Segundo Viana et al., (2017), foi a partir desse período que o perfil de professor ideal para o processo de

alfabetização começou a ser traçado e a educação administrada pelo governo insurgiu com mais controle.

Em que pese às novas oportunidades de formação permanente e às rápidas mudanças curriculares, o professor ainda convive com a estrutura semienrijecida do ambiente escolar que muda e evolui a passos lentos, cujo funcionamento e realidade em sala se processam nos moldes de ensino tradicional (SANTOS *et al.*, 2008). Os alunos continuam reproduzindo o ensinamento do mestre sem grande interação crítica, traço de evidência que o perfil de educador exigido para um ofício de sucesso no magistério tem sido, ao que tudo indica, um mero idealismo.

### **Crianças alfabetizadas e desempenho escolar: analfabetismo não superado**

Transcorrido mais de uma década da implementação dos Ciclos de Ensino, o Censo Demográfico de 2010 revelou que 15,2% das crianças com 8 anos de idade, isto é, cursantes o 3º ano do EF eram analfabetas. Como parte das reações do estado, no mesmo ano foi lançada a Resolução CNE n.º 7/2010 contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Fundamental, estabelecendo em seu art. 30 que toda a criança (de até 8 anos de idade) deveria ser alfabetizada e letrada, alcançado a aprendizagem em Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes até o 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014). Este objetivo de assegurar a alfabetização infantil veio a ser mais bem definido e implementado através do PNAIC, seguido da meta nacional de alfabetização a ser cumprida no período de 10 anos no âmbito do PNE 2014 – 2024.

A celebração do PNE deu-se em 2014, faltando, portanto, pouco menos que 40% para a sua preclusão em 2024. Em 2024, entre as demais metas, espera-se que toda a criança tenha alcançado a proficiência em Leitura, Escrita e adquirido habilidades suficientes para efetuar operações básicas em Matemática com autonomia. Para tanto, métodos de avaliação foram instituídos pelo Governo Federal<sup>7</sup>, com vistas a coletar indicadores amostrais em âmbito regional, monitorar e direcionar estratégias ao cumprimento da meta educacional.

A despeito da reformulação na matriz de ensino e da capacitação de PA encarregados do ensino-aprendizagem da população infantil, dados da Avaliação Nacional da Alfabetização

---

7A metodologia avaliativa dispõe de teste composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 de produção escrita, totalizando 20 questões.

(ANA), que infere os níveis de letramento deste grupo de alunos – 8 anos de idade/3º do EF –, divulgados em 2016 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) trouxeram resultados preocupantes. O primeiro levantamento avaliativo foi aplicado em 2013, depois em 2014 e 2016, porém os dados relativos àquele primeiro levantamento não foram publicados. Em relação a 2018, números também não são conhecidos, sugerindo a não aplicação da avaliação. Para 2020, expectativas de dados oficiais são mínimas, haja vista o atípico ano letivo, fortemente impactado pela crise sanitária causada pelo SARS-CoV-2, deflagrando a pandemia da COVID-19.

De acordo com os resultados da última avaliação, ou seja, 2016, mais da metade (54,2%) das crianças da rede pública de ensino ainda não haviam sido alfabetizadas até o 3º ano do EF. Nesse sentido, os números mais preocupantes vieram das regiões Norte (70,2%) e Nordeste (69,1%), onde o percentual fica em torno de 70% (BRASIL, 2016), revelando que as crianças estão saindo da fase alfabetizadora sem terem adquirido a habilidade suficiente para ler um texto curto do conteúdo de alfabetização.

Quando esses dados são examinados regionalmente, acabam expressando índices mais problemáticos, com disparidades percentuais quase duplicados em termos quantitativos ao serem comparados. Por exemplo, a Região Norte apresentou percentual de alunos com nível suficiente de alfabetização em Leitura em torno de 29,8%, enquanto no Sudeste, esse índice foi de 56,3% para 2016 (BRASIL, 2019).

A Região Nordeste, no que lhe concerne, apresentou para o mesmo ano indicadores tão sensíveis quanto aos da Norte, pois o percentual de alunos com nível suficiente de alfabetização em Leitura foi de 30,9%, superando em 1,1% a Região Norte. No entanto, das 27 unidades da federação, pertence à Nordeste aquela com o pior ou mais baixo índice de crianças alfabetizadas do Brasil e é representado por Sergipe, com 19,8%. Para a Norte, esse posto pertence ao Amapá, com índice de alfabetização de 20,6% da população infantil.

Reunindo dados mais amplos, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) apresentou números para a Escrita do mesmo grupo de crianças. Segundo o anuário, a porcentagem nacional de alunos do 3º EF com proficiência em Escrita era de 66,2%, indicando, portanto, maior habilidade dessas crianças em escrever (produzir textos), ao invés de lê-los. Dessa componente, os índices mais sensíveis vieram também das regiões Norte e Nordeste, onde menos da metade das crianças possui nível de proficiência em Escrita, a saber,

47% e 49,2%, respectivamente. Em posição oposta estão Sul e Sudeste com 80,2% e 78,5%, respectivamente (Fig. 1). Concernente às unidades federativas, Pará e Maranhão igualaram-se, apresentando menor índice de crianças com nível suficiente de Escrita (40,1%), seguidos do Amapá 40,9% e Alagoas 43,6%. Os números mais expressivos positivamente são do Paraná e de Santa Catarina, com 85,6% e 84,8%, respectivamente (Fig. 1).

Como no âmbito do PNAIC foram trabalhados os Cadernos de Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento, a ANA aplicou avaliação para aferir conhecimentos também de Matemática. O resultado dessa avaliação mostra que esse indicador tem proximidade relativa ao do índice nacional de Leitura. Para 2016, os dados revelaram que 54,5% das crianças do 3º ano do EF apresentam baixo nível de desempenho em Matemática, ou seja, menos da metade (45,5%) demonstrou ter habilidade suficiente para executar cálculos básicos de adição, subtração, divisão e multiplicação. Regionalmente, Norte e Nordeste mantiveram os mais baixos índices, com 29,3% e 30,6%, respectivamente.

Entre os estados, os mais baixos índices de crianças com desempenho satisfatório em Matemática figuram Amapá (19,5%) e Sergipe (20,5%), pertencentes às regiões Norte e Nordeste, respectivamente. No topo do *ranking* estão Minas Gerais e Paraná (62,2%) e São Paulo (60,8%), situados nas regiões Sudeste, Sul e Sudeste, respectivamente. A reunião desses dados permite fazer alguns apontamentos, não em termos qualitativos ou que possam explicar os fatores internos que sustentam o valor desses índices, mas quantitativos através de comparações inter-regionais e estaduais.

Na avaliação de desempenho da alfabetização em Leitura, Sergipe apresentou o menor índice (19,8%), seguido do Amapá (20,6%). Esses mesmos estados se repetiram na avaliação de desempenho em Matemática, com permuta de posição, porém exibindo novamente os mais baixos índices do país, 19,5% para o Amapá e 20,5% para o Sergipe. Na avaliação dos indicadores da Escrita, os estados do Pará e Maranhão figuram entre os que abrigam o quantitativo de crianças com menor desempenho, ambos com 40,1%, seguidos do Amapá com 40,9%. A presença do estado do Amapá no top 3 do *ranking* negativo de Leitura, de Matemática e da Escrita, de acordo com esses dados, leva a concluir que nesse estado, o ensino promovido no âmbito do Ciclo da Alfabetização exibe a mais elevada situação de vulnerabilidade à efetivação da alfabetização nas séries iniciais do EF do país, resultando, portanto, no maior distanciamento dos padrões de qualidade e metas a cumprir até 2024.



Outro dado relevante é o índice do par de indicadores – Leitura e desempenho em Matemática – obtidos pela ANA nos anos de 2014 e 2016, que podem ser comparados para diagnóstico de evolução bienal. Em todo o território nacional, a porcentagem de alunos do 3º ano do EF com nível suficiente de alfabetização em Leitura avançou de 43,8% em 2014 para 45,3% em 2016, demarcando discreta evolução de 1,5%. Todavia, a principal interpretação a se fazer é que a maior parte das crianças (54,7%) continua apresentando incapacidade de ler textos com autonomia. O desempenho em Matemática, no que lhe concerne, avançou 2,6%, atingindo 45,5% em 2016, ante 42,9% de 2014. Logo, 54,5% das crianças continuam não conseguindo efetuar cálculo básico matemático. O melhor índice desse grupo escolar veio da Escrita, mostrando que 66,2% detêm habilidade suficiente para escrever um texto coeso em 2016, em que pese um terço (33,4%) das crianças ainda não ter adquirido proficiência na escrita.

Analisando a evolução entre as unidades da federação deste biênio 2014 – 2016, todos os estados apresentaram melhoria em seus índices, à exceção do Amapá que manteve em 20,6% o percentual de crianças com habilidade de Leitura, mas evoluindo em Matemática (17,1% para 19,5%), e Roraima, que apresentou decréscimo em ambos os indicadores no mesmo biênio. De 2014 a 2016, Roraima teve regressão no percentual de proficiência em Leitura, que regrediu em quase 5% (33,8% para 29,0%), enquanto em Matemática, os índices decaíram de 31,1% para 29,2%. Observando estritamente o caso de Roraima, dentre os diversos fatores por trás dessa redução nos índices educacionais, um deles pode estar associado à contínua entrada de crianças de nacionalidade venezuelanas no pulso migratório de 2015. A incorporação da maior parte dessas crianças na rede pública tem sido acompanhada pelo sensível desafio de superar as dificuldades impostas pelo idioma para efetivar a aprendizagem.

Neste trabalho, a apresentação desses índices, seguido à revisão das políticas educacionais implementadas após a organização em ciclos, além de retratar seus efeitos no campo da alfabetização infantil, os dados se prestam a subsidiar maior reflexão acerca dos desafios reservados à promoção da alfabetização. Apesar das mudanças na matriz organizacional, flexibilização curricular e a formação continuada do professor, os números reportam avanços discretos, reforçando a ideia em torno de benefícios controversos do ensino ciclado. O aspecto controverso dessa nova política educacional foi mais bem debatida em

trabalhos que focaram realidades escolares locais, por exemplo, em Uberlândia/MG (ALCÂNTARA, 2002), Natal/RN (LIMA, 2002), Belém/PA (CUNHA, 2003), Goiânia/GO (OLIVEIRA, 2005), Cáceres/MT (ALENCAR, 2006) e Rio de Janeiro/RJ (FERNANDES 2006). Em linhas gerais, as pesquisas empíricas de microescala desses autores destacam que a política educacional proclamada pelo gestor central, não encontra alicerces para sua efetiva implementação, e conseqüentemente, não produz os resultados de desempenho esperado em diversos setores periféricos, representados por unidades de educação distribuídas ao longo do território nacional. Diante do contexto escolar, a política do discurso é reinterpretada e adaptada conforme as circunstâncias econômicas, os traços culturais e as condições sociais intrínsecas aos desafios da gestão educacional local. Assim, o macroprojeto educacional vai sendo fragmentado, à medida que se distancia do centro das decisões e passa a alcançar o local da materialização – a escola.

Aos moldes do regime seriado, no modelo corrente a criança continua saindo da fase alfabetizadora sem ter aprendido a ler. A julgar pelos números fornecidos em 2016, os quais emergem de uma proposta que excede em muito os ciclos de ensino, pois vinculam o pacto pela alfabetização da criança em todo o território nacional, muito precisa ser feito para o cumprimento dessa meta até 2024. Entre as décadas de 60 ao final de 90, ante resultados quantitativos que expunham o *déficit* da alfabetização nas turmas, comumente, entre as variáveis disponíveis, costumava-se pontuar a baixa qualificação docente para explicá-los. No entanto, digno de nota é o fato que atualmente, dos quase 590 mil professores da Educação Infantil, a maioria deles (408.571 mil), isto é, 69,3% da população docente possui Ensino Superior (BRASIL, 2019). Para o Ensino Fundamental, os dados são mais expressivos, pois dos 1.400.716 docentes em sala de aula do 1º ao 9º, o percentual de formação acadêmica alcança 82,3%, ou seja, 1.153.349 dos docentes têm formação Superior. Logo, se de um lado o PNAIC não tem trazido resultados promissores à inserção da criança no mundo da aprendizagem, por outro, tem logrado êxito na formação do professor, aumentando a qualificação e o aprimoramento pedagógico dos mestres da educação infantil. Eis uma contradição que ainda carece de reflexão.

Decorridos aproximadamente 30 anos da implementação do Ciclo de Alfabetização, o analfabetismo infantil ainda é uma realidade preocupante, do qual nenhum docente, pesquisador ou gestor deve descuidar. Ele atinge principalmente a população escolar das

regiões Norte e Nordeste, agravando diferenças regionais e comprometendo a vida de tantas crianças, visto que o analfabetismo não é um índice isolado, pelo contrário, ele reporta a ocorrência de um conjunto de problemas sociais, como a falta de moradia, soberania alimentar, saúde, desemprego, transporte – sintetizando que o conjunto de políticas públicas não vai bem (GADOTTI, 2008). Segundo a mesma autora, a ausência desse conjunto de políticas representa a negação de um direito fundamental, indicando, conseqüentemente, que o problema do analfabetismo não será resolvido apenas via programas educacionais, pois eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais (moradia, emprego, educação, saúde e transporte).

Sabe-se que EI é a mais sensível etapa de formação, pois está voltada ao estímulo da criança, com atenção à cognição e ao desenvolvimento físico e psicossocial. Entende-se ainda que essa primeira etapa da Educação Básica busca aproximar a criança do mundo letrado, promovendo a socialização e a formação de hábitos e atitudes saudáveis e colaborativas, ao passo que o Ensino Fundamental tem como tarefa aprofundar tais princípios e consolidar, ao longo dos três primeiros anos, o processo de apropriação da leitura, escrita e conceitos matemáticos básicos – alfabetização (LDBEN, 1996). A soma desses aspectos traduz a sensibilidade educacional intrínseca a essa fase escolar. A aprendizagem adquirida na EI tende a ditar o desenvolvimento da criança no EF, com reflexos nas relações sociais que compõem o seu núcleo.

Da alfabetização depende também o desenvolvimento cidadão, pois o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (cf. LDBEN, 1996) e das simbologias cartográficas do espaço geográfico (cf. RIBEIRO, 2019) intermedeia a compreensão e assimilação do ambiente natural, humanizado e político e dos valores de cidadania e laços de solidariedade que fundamentam a vida em sociedade (LDBEN, 1996; LAJOLO, 2004; FREIRE, 2006). Por isso, o analfabetismo assume o contorno problemático sério, pois sua presença concorre para a negação dessas habilidades ao sujeito. Buscar alternativas compartilhadas para enfrentar e superar o analfabetismo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental é um desafio, com senso de urgência.

Ademais, o que se pode notar é que as mudanças operadas no âmbito nacional em favor das populações infantis, intencionadas a levá-las a ter a capacidade elementar de ler e interpretar textos, escrever e efetuar operações matemáticas com autonomia, fundamentais

para romper com o ciclo do analfabetismo infantil e com as desigualdades educacionais regionais, estão longe de serem alcançadas. Ao contrário disso, os números indicam que o futuro desses pequenos cidadãos continua seriamente comprometido.

### **Considerações Finais**

Em razão da institucionalização do modelo de ensino organizado em ciclos atender aos esforços de governo para modificar o deficitário quadro apresentado pela educação básica, sua implementação envolveu complexas modificações na matriz escolar, curricular e pedagógica, seguido da formação do professor alfabetizador e da celebração solidária de um pacto em torno da efetivação da alfabetização infantil.

Apesar de avanços, os indicadores são alarmantes, denotando que os esforços empreendidos têm se mostrado insuficiente ante o problema da aprendizagem que persiste. Por isso, a discreta evolução nos índices de proficiência em Leitura (1,5%) e Matemática (2,6%) dois anos após o PNE deve ser recebida sem entusiasmo, pois frente ao plano de tornar alfabetizada todas as crianças de 8 anos de idade até 2024, os números são negativos, haja vista que a maioria da população infantil não adquiriu habilidade de ler e interpretar (54,7%) e de efetuar operações básicas de matemática (54,5%) e um terço (33,4%) apresenta dificuldade de grafia ao tentar escrever um texto narrativo coeso. Tal situação é mais agravante nas regiões Norte e Nordeste, onde o percentual de crianças não alfabetizadas alcança 70,2% e 69,1%, respectivamente.

Posto esse desempenho da população infantil, mesmo a custo de metas, tem sido cada vez maior a crítica em torno da real eficiência do modelo dos ciclos de ensino e do benefício da promoção automática, pois a repetência cessou, mas ao que tudo indica, a aprendizagem mantém-se deficitária. Se o modelo funciona, porém, exige novas adequações de modo a ajustar-se à tão diversa especificidade regional brasileira, ou se ele é mais do mesmo [na medida em que reproduz diferenciadamente a pretérita fragilidade escolar], a resposta será entregue nos próximos 3 anos (2024).

Por ora, factuais são os números e, ainda que passíveis de crítica e contestação, é preciso que nos voltemos para eles, pois talvez estejam alertando sobre a importância de fortalecer o macroprojeto educacional e da necessidade de visitar a sala de aula, *locus* da

atividade prática de alfabetização. É estratégico mapear fragilidades associadas ao método de ensinar e investir na formulação de conteúdos que incorporem maior interatividade entre docente, discente e seus pares. É fundamental abriremos as lentes e observarmos a realidade escolar, sua estrutura e torná-la mais atraente, capaz de motivar a criança. É imperioso examinarmos o cumprimento de nosso dever docente e avaliar a eficiência dos estímulos que temos dado à consecução da missão alfabetizadora a nós confiada. Necessário também é acompanhar mais firmemente o interesse de pais e responsáveis para diagnosticar eventuais questões intrafamiliares que afetam o rendimento discente. É preciso ajudar a superar os desafios associados ao percurso que a criança faz até a escola e mitigar eventuais anteparos econômico-sociais que detêm a resposta dada por ela aos pulsos da aprendizagem.

### **SERIATE REGIME AND EDUCATION CYCLE IN THE CONTEXT OF THE EFFORTS FOR LITERACY IN EARLY CHILDHOOD**

**Abstract** - Reflecting on the literacy in Brazil based on two different forms of school organization - seriate and cycles - represents a historical movement critical important about the appropriation of reading and writing children. Professionals must always take a careful look at the theme and look for shared alternatives to face and overcome illiteracy since the early years of elementary school. In Brazil, the implementation of the Teaching Cycles model, replacing the Seriate Regime, reflects the governmental effort to intervene in the deficient framework of education. Thus, its incorporation was accompanied by projects to improve the curriculum matrix, teacher training, and the conclusion of a pact to alphabetize children up to 2024. Based on a literature review and official data, we approach the educational policies implemented after the literacy cycle and their effects on literacy in early childhood. According to data, despite the advances, most children did not acquire enough skills to read, and one third presents difficulty in writing a cohesive text. In addition to the high rate of illiteracy, the data indicate inter-regional geographical differences and suggest inefficiency of the current teaching system.

**Keywords:** Illiteracy; Teaching Cycle; School Performance; Reading and Writing.

### **Referências**

AGUIAR, S. de M. **Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

ALCÂNTARA, N. A. I. **Sistema de Ciclos no Ensino Fundamental, Noturno, nas Escolas Estaduais de Uberlândia/MG**. 2002. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ALENCAR, R. P. de. **Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres – Mato Grosso**. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.108, p.27-48, 1999.

BELTRÃO, K. I.; KAIZÔ, I. **Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período 1940-2000 / Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Salet Novellino**. - Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano 151, n.120-a, p.1-2, 26 jun. 2014. s

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização**: documento básico. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Acesso dos dados das Universidades participantes da Formação. Brasília, DF, 2014c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Contatos%20nas%20Universidades%20-%20formao%20atualizada%20junho%202014.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Ensino médio**: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRILHANTE, L. H. de A. A. Alfabetização e letramento: por uma proposta didática para alfabetizar letrando. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2010. Teresina. **Anais...** Teresina, 2010. p. 1 -15.

BURLAMAQUI, C. D. V. **Uma abordagem interacional e interdisciplinar para o ensino-aprendizagem do Português no ciclo básico III da Escola Cabana**. 2005. 137 f.

Dissertação (Mestrado em Letras, Linguística e Teoria Literária) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, D. N. de. **A implantação do Sistema de Ciclos nas escolas municipais na cidade de São Paulo**. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo.

COIMBRA, S. R. da S. **Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração**. 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COLELLO, S. de M. G.; SILVA, N. da. **Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica**: In VIDETUR. 1. ed. Porto: Mandruvá, 2003, p. 21-34.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Org.). **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Moderna, 2019.

CUNHA, E. R. **Práticas avaliativas bem-sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém**. 2003. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v.6, n.19, p.159-190, 1998.

FANTIN, C. S. Retenção e não retenção no ciclo de alfabetização: estudo com professores estaduais de Chapecó-SC, Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p.09-22, 2016.

FERNANDES, A. C. C. **Avaliação, registros de classe e professoras: escutamento no CIEP Bento Rubião**. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

FERNANDES, C. O. **A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI**. 2003. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERRARI, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.52, fev. 1985.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.301-321, 2002.

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos, 1).

GELOCHA, E. A. N.; CORTE, M. G. D. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e formação de professores: O que dizem as produções científicas?. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.7, n.1, p.106-123, 2016.

GROSSI, E. P. **Como areia no alicerce**. São Paulo: Paz na Terra, 2004.

IBGE. **Anuário Estatístico 1995**. Versão CD. 1995.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo Ática, 2004.

LIMA, C. M. T. **Tempo de aprender, tempo de ensinar: as concepções dos professores sobre os ciclos em uma escola municipal de Natal/RN**. 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MAINARDES, J. **Ciclo básico de alfabetização: da intenção a realidade: avaliação do CBA no município de Ponta Grossa - PR**. 1995. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTIN, D. T. **Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico-cultural**. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

MATTOS, M. J. V. M. de. **Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais**. 1995. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MORAES, D. A. de. **As práticas de alfabetização de professoras da rede estadual de ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas**. 2006. 146 f.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

NEGREIROS, P. R. V. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, p.181-203, 2005.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. Rio de Janeiro: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, N. M. de. **Ciclos de escolarização: a proposta oficial e sua efetivação em duas escolas da rede pública municipal de ensino de Goiânia**. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

PEREIRA, L. R. **A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental como elemento da política**. 2004. 52 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINESSO, M. R. F. **Sistema seriado e sistema de ciclo: organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita**. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RECIFE (Prefeitura). Secretaria de Educação. **Tempos de aprendizagem – Identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos: proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Recife**: Editora Universitária da UFPE, 2003.

RIBEIRO, S. R. A Cartografia como recurso à superação da abstração geográfica: do ensino pensado ao executado no contexto escolar do Ensino Fundamental. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 29, n. 58, p. 687-704, 2019.

RODRIGUES, M. da C. C. **Concepções e práticas de organização curricular dos professores do 1º. Ciclo de formação de uma escola da rede municipal de educação de Cuiabá – MT**. 2005. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SANTOS, E. A. G.; POWACZUK, A. C. H.; SANTOS, L. D. N. Professores Alfabetizadores: concepções e práticas pedagógicas. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR - 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. p. 11555-11567.

SANTOS, A. M. S. **Os cadernos de educação da Escola Cabana (1997-2004): dispositivos textuais e materiais para a estratégia de conformação e prescrição de práticas pedagógicas em Belém-PA**. 2005. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação: História Política e Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SIGWALT, C. S. B. **Distintas Perspectivas de Aquisição da Língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar-letrando**. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, C. S. R. da. Ciclo de Alfabetização. *Net*, Belo Horizonte. 2014. **Glossário CEALE**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

SOARES, M. B. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, Goiânia, n.16, p.9-17, 2003.

SOARES, S. S. D. **A repetência no contexto internacional**: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?. Brasília: IPEA, 2007.

SOUSA, C. R. R. **As contribuições das ações do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI para o processo ensino-aprendizagem dos alunos da escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Rio Quianduba, Abaetetuba/PA**. 2012. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade Latino-Americana de Educação, Abaetetuba.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TIGGEMANN, I. Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.14, n.1, p.27-34, 2010.

VALENTE, I.; ARELARO, L. R. G. **Progressão Continuada X Promoção Automática**: e a qualidade de ensino? São Paulo: [s,n], junho/2002.

VIANA, A. da S.; CONCEIÇÃO, E. O. da.; BRITO, G. F. de.; SILVA, N. S.; FIGUEIREDO, M. J. S.; MENEZES, T. R. M.; OLIVEIRA, A. C. G. de. Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: do Método Tradicional à proposta Sociolinguística. **Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós**, Brasília, v.7, n.26, p.1-11, 2017.

Recebido em: 25/02/2021

Aprovado em: 22/06/2021