FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA

ANTONIO MARCOS LOPES FERREIRA
ARACÉLIA BARROS VIEIRA
JÂNIO ROCHA AYRES TELES

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 4º ANO:

Aproximações sobre o desempenho de estudantes após o 1º Ciclo escolar do Ensino Fundamental

Chapadinha
2016

ANTONIO MARCOS LOPES FERREIRA
ARACÉLIA BARROS VIEIRA
JÂNIO ROCHA AYRES TELES

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 4º ANO:

Aproximações sobre o desempenho de estudantes após o 1º Ciclo escolar do Ensino Fundamental

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba para a obtenção do grau de Pedagogo.

Orientadora: Profª. Ms. Francinalda Araújo e Silva

Chapadinha
2016

Ferreira, Antonio Marcos Lopes; Vieira, Aracélia Barros; Teles, Jânio Rocha Ayres.

Alfabetização e letramento no 4º ano: aproximações sobre o desempenho de estudantes após o 1º ciclo escolar do Ensino Fundamental/ Antonio Marcos Lopes Ferreira; Aracélia Barros Vieira; Jânio Rocha Ayres Teles.- Chapadinha, 2016.

74f.il.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba, 2016.

1. Alfabetização 2. Letramento 3. Escrita 4. Leitura I. Título

CDU 37.014.22

ANTONIO MARCOS LOPES FERREIRA
ARACÉLIA BARROS VIEIRA
JÂNIO ROCHA AYRES TELES

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 4º ANO:
Aproximações sobre o desempenho de estudantes após o 1º Ciclo escolar do Ensino Fundamental

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba para a obtenção do grau de Pedagogo.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Ms. Francinalda Araújo e Silva (Orientadora)
FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA

_____
1º Examinador

_____
2º Examinador

A nossos familiares, amigos e mestres, que tanto nos incentivaram e inspiraram no caminhar rumo ao conhecimento.

À professora Luíza Teixeira de Almeida Sandoval, *in-memorian*, pelo exemplo de dedicação e compromisso pela alfabetização.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde e força para superar as dificuldades.

À Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), com todo o seu corpo docente, pela qualidade na educação disponibilizada.

À professora Francinalda Araújo, pela orientação e dedicação para com seus orientandos.

À professora Nony Braga, guerreira da educação, com protagonismo, coragem e inovação.

Aos nossos familiares, que tanto nos incentivaram no caminho da educação.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa e a produção desta obra.

“A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever.”

Magda Soares

RESUMO

O presente estudo analisa o processo de alfabetização e letramento no quarto ano do ensino fundamental da Unidade Integrada Manoel José de Santana, escola do Sistema Municipal de Ensino de Chapadinha, Maranhão, com o objetivo de identificar o nível de desenvolvimento do estudante em sua capacidade de ler e escrever, apontando defasagens em relação ao que se espera no primeiro ciclo do ensino fundamental e, ainda, indicando possibilidades de superação. Apresenta-se instrumental pautado nas atividades de cópia, leitura e ditado, atividades apontadas como as mais utilizadas pela professora no cotidiano pedagógico na turma pesquisada, realizando diagnóstico de aspectos do aprendizado do estudante no que diz respeito à sua comunicação e expressão formal. Emília Ferreiro oferece suporte teórico para a reflexão, especialmente ao se tratar dos conceitos de Alfabetização e Letramento, entendidos como a articulação da aprendizagem de códigos linguísticos e a compreensão do desenvolvimento cognitivo e da relação do estudante com seu entorno social e cultural. A escolha da escola se deu por atender a um público estudantil proveniente de vários bairros da cidade, o que a qualifica enquanto ente representativo do público do município. Como resultado da coleta e análise dos dados tem-se a conclusão de que a metodologia utilizada pela professora, aplicando instrumentos de cópia, leitura e ditado, não consegue promover de forma eficiente o processo de ensino e aprendizagem no nível da alfabetização. Entretanto, consegue diagnosticar fragilidades nesse processo e que servirão para direcionar o trabalho de intervenção.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Escrita. Leitura.

ABSTRACT

This study analyzes the process of literacy in the fourth year of elementary school Integrated Unit “Manoel José de Santana”, School of Municipal System “Chapadinha” Education, “Maranhão”, in order to identify the student's level of development in their ability to read and write, pointing lags in relation to what is expected in the first grade of primary education and also indicating overcoming possibilities. Presents instrumental guided the copy activities, reading and dictation, activities identified as the most used by the teacher in teaching daily in the research group, performing diagnosis of student learning aspects in regard to its Communication and formal expression. Emilia Ferreiro offers theoretical support for reflection, especially when dealing with concepts of literacy, understood as the articulation of learning language codes and understanding of cognitive development and student's relationship with its social and cultural environment. The choice of school is made to cater to a student audience from various districts of the city, which qualifies as a representative entity of the municipal public. As a result of collection and analysis of data has to be concluded that the methodology used by the teacher, using copy instruments, reading and dictation, can not efficiently promote the process of teaching and learning at the level of literacy. However, can diagnose weaknesses in the process and that will serve to direct the intervention work.

Keywords: Literacy. Writing. Reading.

LISTA DE FIGURAS

p.

Figura 1 – Analfabetismo no mundo – 2012 33

Figura 2 – IDH Brasil e Mundo – 2008 35

Figura 3 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, por estados – 2013 36

Figura 4 – Quadro descritivo de níveis de desenvolvimento infantil da escrita ... 45

Figura 5 – Estudante A 59

Figura 6 – Estudante B 60

Figura 7 – Estudante C 61

Figura 8 – Estudante D 62

LISTA DE SIGLAS

ANA	–	Avaliação Nacional da Alfabetização
EJAI	–	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
FAP	–	Faculdade do Baixo Parnaíba
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	–	Instituições de Ensino Superior
INAF	–	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PISA	–	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNAIC	–	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	–	Secretaria Municipal de Educação
SME	–	Sistema Municipal de Ensino

SUMÁRIO

p.

1 INTRODUÇÃO 11

2 CONTEXTO E FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 14

2.1 Concepções de Alfabetização e Letramento 16

2.2 O Desenvolvimento infantil: o processo de aprendizagem da língua escrita 19

3. A INTERVENÇÃO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO 23

3.1 A formação docente para a alfabetização 23

3.2 A alfabetização e os saberes docentes necessários 26

3.3 A prática docente 28

3.4 A alfabetização e a formação de leitores 29

4 ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO DE SUPERAR O ATRASO 32

4.1 Indicadores de analfabetismo: o retrato de um futuro preocupante ... 32

4.2 O ensino fundamental de nove anos e suas implicações para a melhoria do desempenho escolar 38

4.3 A alfabetização e o 4º ano do ensino fundamental 41

4.4 O conhecimento dos níveis de desenvolvimento da língua escrita como instrumento de superação do atraso 44

5 ANÁLISE DO DESEMPENHO DA ESCRITA E DA LEITURA DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, EGRESSOS DO 3º ANO DE 2014, DA UNIDADE INTEGRADA MANOEL JOSÉ DE SANTANA 50

5.1 Caracterização da escola lócus da pesquisa 50

5.2 Multiplicidade e atraso nos níveis de leitura e escrita no 4º ano do ensino fundamental da Unidade Integrada Manoel José de Santana, em 2015, estudantes egressos do 3º ano de 2014 52

5.2.1 Perfil dos sujeitos pesquisados: a professora e os estudantes 52

5.2.2 Desempenho dos estudantes nas atividades propostas 56

6 CONCLUSÃO 65

REFERÊNCIAS 67

APÊNDICES 71

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira como um todo e, em especial, os teóricos da educação, sempre tem se perguntado o porquê de a qualidade da sua educação escolar não alcançar os índices de outros países do mundo, alguns até mesmo mais pobres que o Brasil, na América do Sul ou na Ásia, sem falar dos países de ponta, como a Noruega, França, dentre outros.

Se a problemática fosse estritamente econômica poderia-se questionar o fato do Brasil situar-se entre os dez países mais ricos do mundo e sua qualidade de vida permanecer mais próxima do número 100. Dezenas de países mais pobres conseguem oferecer a seus cidadãos uma qualidade de vida, serviços públicos e até mesmo um poder aquisitivo mais elevado que o Brasil.

Muitos teóricos já produziram reflexões e realizaram experiências no campo da educação com vistas a encontrar uma saída para a problemática educacional sem, contudo, haver resultados objetivos e significativos nesse campo. Os indicadores de analfabetismo, evasão, repetência e de baixa qualidade da educação tem se mantido uma constante em meio às pesquisas, CENSOs e avaliações externas.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Prova e a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) [*Programme for International Student Assessment*], são instrumentos avaliativos da educação escolar. Todos tem apontado avanços lentos em todos os níveis da educação nacional, sem destaques e nem melhorias relevantes.

Programas como o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programas de correção de fluxo do Instituto Ayrton Senna, o Pacto pelo Ensino Médio, dentre outros, são esforços governamentais e da Sociedade Civil no sentido de tentar corrigir as falhas e melhorar os indicadores, mas sem êxitos sustentáveis, promovendo melhorias muitas vezes pontuais, mas que não se mantém em médio e longo prazos e de forma consolidada.

Onde está o problema? Essa é uma pergunta que muitos militantes da área da educação se fazem e buscam efetivamente uma resposta, uma solução.

O presente estudo propõe uma reflexão sobre um dos aspectos do processo de ensino e aprendizagem que tem relevante contribuição na qualidade do

ensino fundamental mas que ainda tem sido relegado a pouca atenção e a modestos investimentos por parte dos entes governamentais: a alfabetização e, por extensão, o letramento, entendidos como a apreensão de códigos linguísticos e a compreensão do contexto social e cultural relacionados à vida do estudante, tudo isso perpassando as relações pedagógicas na escola.

Desta feita, o presente estudo tem como objetivo identificar o nível de desenvolvimento do estudante em sua capacidade de ler e escrever, apontando defasagens em relação ao que se espera no primeiro ciclo do ensino fundamental e, ainda, indicando potencialidades de superação.

Um pressuposto presente nas teorias da alfabetização e letramento, como no pensamento de Emília Ferreiro, é o de que a ineficiência do trabalho alfabetizador da escola se dá por seu desrespeito à realidade do estudante, em todos os seus aspectos, seja em seus níveis de desenvolvimento da escrita, seja em seu contexto de vida. O acolhimento inadequado produz resultados deficitários na escola.

Educar, nesse sentido, não significa apenas fazer as crianças apreenderem signos linguísticos de forma fragmentada e desconexa de sua realidade concreta. Se a alfabetização e o letramento são feitos dessa forma, distantes da vida do estudante, de alguma forma essa inadequação vai aparecer em sua vida escolar e, mais especificamente, em seu desempenho na comunicação formal.

A professora da turma pesquisada informou que se utiliza de forma prioritária das atividades didáticas de cópia, leitura e ditado no cotidiano de sala de aula como instrumentos de trabalho com os conteúdos das matérias. Assim, foi construído instrumental de pesquisa e aplicado aos estudantes contendo tais procedimentos com o objetivo de manter coerência entre a forma de trabalho implementada em sala de aula e a coleta dos dados. Caso contrário, poderia não obter um resultado adequado em relação à realidade pedagógica da turma.

A escola, lócus da pesquisa, faz parte do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Chapadinha, cidade do interior do Estado do Maranhão, que tem se esforçado para ao menos manter-se próximo à média dos indicadores estaduais, por si só já deficitários em relação à média nacional.

A instituição localiza-se no centro da cidade, abrangendo um público bastante diversificado, acolhendo estudantes tanto de suas imediações quanto de alguns bairros periféricos, distantes em até cinco quilômetros da escola. Tal

realidade se dá em função de questões migratórias internas da cidade e, ainda, do interesse de algumas famílias em colocar seus filhos em uma escola municipal considerada boa.

O texto se divide em quatro partes bem definidas: a primeira tratando do entorno do processo de alfabetização, explanando o contexto dos indicadores nacionais e as iniciativas da sociedade civil e governo para solucionar o problema do analfabetismo e suas consequências, como a defasagem idade-série.

Em um segundo momento trata do papel do professor enquanto agente qualificado e responsável pela identificação das problemáticas educacionais de um modo imediato e, por extensão, implementar intervenções corretivas, sempre mediante ao apoio e orientação do Sistema de Ensino.

Em seguida, trata-se da temática da alfabetização propriamente dita, apresentando-se indicadores municipais, estaduais, nacionais e internacionais acerca do problema do analfabetismo, bem como considerações sobre sua causa, consequências e relação com a qualidade de vida da população atendida pela instituição escolar. Nesse âmbito, aborda a expansão do ensino fundamental de oito para nove anos e, também, a visão de Emília Ferreiro sobre os níveis de desenvolvimento da língua escrita nas crianças, o que contribuirá para a fundamentação do debate na seção seguinte, que trata da pesquisa propriamente dita na escola.

Na pesquisa junto à escola Manoel José de Santana, realizou-se uma apresentação das características pedagógicas da escola, bem como de informações relevantes sobre as condições culturais e sociais do público atendido. Foram expostos trechos de atividades didáticas realizadas pelos alunos orientados pela equipe de pesquisa e, em seguida, analisados a partir do olhar sistematizado de Emília Ferreiro.

Ao final são realizadas indicações de como a instituição escolar e o Sistema Municipal de Ensino podem superar as dificuldades de alfabetizar e, com isso, melhorar seus indicadores educacionais, sociais e econômicos da comunidade atendida pela instituição.

2 CONTEXTO E FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A preocupação com os problemas da educação nacional já é notícia e objeto de discussão desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e também do I Congresso de Saúde Escolar, de 1945. São desse tempo, também, as primeiras discussões sobre uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB).

Algumas teorias, frutos de estudos sobre o fracasso escolar no Brasil, seguiram caminhos diversos, alguns apontando a causa na falta de estrutura física e financeira das escolas, outros centravam a culpa na falta de formação e de compromisso do professor e, ainda, alguns atribuíam a deficiência no estudante e suas famílias, envolvendo questões culturais e socioeconômicas estruturais de suas comunidades.

Dentre as diversas pesquisas e suas conclusões, pode-se destacar:

> Na metade da década de 1970, a teoria sociológica de autores como Pierre Bourdieu e J. C. Passeron (1975 apud PATTO, 1993) sobre os sistemas de ensino também estava / presente nas pesquisas educacionais. Esses autores trouxeram a possibilidade de ver a escola sob uma concepção crítica de sociedade, fornecendo instrumentos para analisar as instituições sociais em que está presente a “dominação cultural”. Eles chamaram atenção para a dimensão relacional no processo de ensino-aprendizagem; colocaram em foco a dominação e a discriminação social no ensino; permitiram se pensar a educação escolar sob seus condicionantes sociais, negando o mito da neutralidade escolar. (RIBEIRO, 2009, p. 12-13)

Se antes o foco era encontrar causalidades mais objetivas para a problemática do fracasso educacional, agora se passava a entender a situação a partir de um prisma mais dinâmico, olhando as relações de poder e dominação, seja econômico, seja cultural.

Parte-se do pressuposto de que o fracasso não vem da incapacidade do estudante e de sua comunidade, mas de quem a escola está a serviço. Se ela funciona como instrumento de manutenção da dominação de grupos sociais que se mantêm no poder desde os tempos da colônia, aqueles que vieram depois e adentraram o sistema educacional advindos de classes populares, de quilombos e grupos específicos, não encontraram acolhida nesse ambiente eminentemente branco.

Percebe-se que o fracasso não está somente relacionado a questões econômicas, mas também à origem cultural das populações atendidas pela

instituição escolar. Sempre preparada a acolher um público com origens familiares semi ou plenamente alfabetizadas, a escola não tem conseguido relacionar-se de maneira eficiente com comunidades pouco familiarizadas com essa comunicação formal.

A própria origem da escola formal no mundo e, em específico, no Brasil, sempre esteve relacionada a relações de poder. Um de seus objetivos primeiros foi o registro de fatos históricos e serviços no mercado, como contabilidade e estoque. Depois veio a fase da escolarização dos filhos das oligarquias, primeiramente em Portugal e depois no Brasil. Estes eram educados para o comando da sociedade.

Essa escola histórica brasileira preparava cidadãos para o comando político e econômico da sociedade. Quando vem as primeiras iniciativas de educação popular de trabalhadores do campo e da cidade, havia a necessidade de mudança conceitual e metodológica, o que em sua maioria não ocorreu.

A mesma escola que servia aos interesses da elite foi expandida durante o século XX para as classes populares que, por sua vez, mantiveram níveis de rendimento inferiores aos primeiros.

As classes populares encontravam entraves culturais e pedagógicos já desde a própria alfabetização. Distorção idade e série, evasão e repetência tinham sempre como pano de fundo uma alfabetização ineficiente e, de certa forma, inadequada, centrada apenas no repasse de signos linguísticos desconectados da realidade social e cultural do educando.

Já em 1979, ano da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ressaltou-se pela primeira vez e de forma bastante enfática a estreita relação entre o sucesso escolar e a alfabetização. Em outras palavras, o desenvolvimento escolar dependia significativamente do ato de se alfabetizar com qualidade.

A leitura e a escrita, de maneira ainda instrumental, passam a ser entendidas como elementos fundamentais e que devem acontecer de maneira simultânea no processo de ensino e aprendizagem.

Esse conceito de alfabetização vem sendo gestado ao longo do tempo buscando responder e corresponder às expectativas sociais sobre os indivíduos. Na verdade,

> [...] o ano de 1979 representa o marco fundamental da associação duradoura entre a alfabetização e a escola, embora apenas em 1990 esta associação realmente se efetivasse. Foi neste ano, durante a ‘Conferência Mundial sobre Educação para Todos’, que a alfabetização passa a ser entendida como um instrumento eficaz de aprendizagem da leitura e escrita,

> ou em outras palavras, passa-se a entender, de que a alfabetização comporta a aprendizagem coletiva e simultânea da leitura e da escrita. (SANTI, 2014, p. 07)

O status e a importância que a alfabetização ganha no âmbito educacional e governamental, a partir dessa Conferência e de muitas outras iniciativas, como em Paulo Freire, por exemplo, tornaram esse tema algo central para os debates sobre a qualidade da educação escolar no país.

A partir da compreensão da importância da alfabetização para o sucesso escolar do estudante,

> [...] surgem movimentos de defesa de uma alfabetização mais abrangente e que superasse a mecanização deste ensino. Que a alfabetização, desde o início ensinasse simultaneamente à aquisição dos mecanismos básicos da leitura e da escrita, 'o desenvolvimento da comunicação e expressão com ênfase no processo de produção e utilização de textos' (KRAMER, 1986, p.19, *apud* SANTI, 2014, p. 07)

Já se pode perceber uma tendência a uma amplitude maior do processo de alfabetização no sentido de integrar a leitura e a escrita enquanto processos indissociáveis e concomitantes, como meios de comunicação e expressão e, ainda, *produção e utilização de textos*.

Alfabetizar ganha ares de capacitação para a compreensão do mundo ao redor do estudante.

Isso porque:

> [...] a escrita está intimamente relacionada com as formas de poder. Além de ser uma criação dos grupos detentores do poder econômico, político e social, a escrita e a produção cultural vinculados a ela assumem as características desses mesmos grupos. Esse último aspecto da escrita não é levado em conta nas práticas pedagógicas. As crianças de classes menos favorecidas têm uma grande desvantagem ao serem inseridas no mundo da escrita no ambiente da escola. (RIBEIRO, 2009, p. 13)

Para as classes populares, desprovidas de grandes posses e relações econômicas, até mesmo de poder político, a escola e a educação formal perde sentido e, no máximo, surge como instrumento de ascensão social e econômica, mas apenas enquanto fator externo à própria funcionalidade da escola.

2.1 Concepções de Alfabetização e Letramento

Parte-se do pressuposto de que a relação que os indivíduos têm com a leitura é a mesma, ou similar, à que tem com o mundo à sua volta. Dominar o texto significa ter o domínio de si e das situações no entorno que estão sob sua

responsabilidade, ou, pelo menos, deveriam, tendo em vista que a subtração de poder está intimamente ligada à usurpação de responsabilidades.

Isso significa ter acesso ao acervo de conhecimentos produzidos pela humanidade e, a partir da leitura que faça desse patrimônio cultural, os indivíduos tornam-se cada vez mais capacitados a entender e agir sobre o mundo, superando deficiências e situações de submissão social.

O próprio ato de alfabetizar constitui-se uma prática social que evolui à medida que as relações sociais vão tornando-se mais complexas e que um senso crítico mais aguçado vai sendo demandado pela sociedade. Ler não se limita apenas a decodificar o mundo, mas também é interpretá-lo de forma crítica. A alfabetização evoluiu para o conceito de letramento, que inclui todo um conjunto de reflexões acerca do contexto cultural, social e econômico do entorno dos estudantes e de suas comunidades.

Entender a alfabetização a partir de um ponto de vista abrangente significa, por exemplo, entender que “[...] o domínio da leitura e da escrita [permite] a inserção do aprendiz no mundo da informação, o acesso aos conhecimentos históricos e socialmente produzidos [...]” (SANTI, 2014, p. 07) e sua preparação para adotar uma postura de autonomia intelectual.

Não se pode pensar que as relações sociais já estão constituídas de maneira estática e predefinidas. Cada indivíduo, comunidade e sociedade desenvolve maneiras próprias de solucionar problemáticas que se lhes apresentem. A educação, nesse contexto, não poderia ser diferente. Isso porque, conforme afirma Barbosa (2003, *apud* SANTI, 2014, p. 07),

> [...] as práticas pedagógicas são culturais, históricas e evoluem em função das necessidades sociais emergentes e do acervo de conhecimento disponível, acervo esse que permite a elaboração de uma nova teoria, capaz de justificar a nova prática necessária.

A alfabetização surge, nesse contexto, como um *lócus* concreto onde se materializa a realidade da construção de soluções em meio às relações sociais. Alfabetizar deve levar em consideração o meio, o tempo e as características individuais envolvidos no processo.

Os conceitos mais modernos de alfabetização incluem não somente a questão instrumental da língua, ou seja, a leitura propriamente dita e a escrita materializada no papel. Incluem, também, a compreensão de mundo do ser que aprende, suas características culturais, ideológicas, religiosas e tudo o que o define.

Por isso, pode-se concluir que existe estreita relação entre o que o indivíduo escreve e o que ele entende pelo mundo em que vive. Ter habilidade de expressar-se por meio escrito e oral corresponde a um domínio de consciência sobre si e sobre seu mundo. A partir disso, uma conclusão vem à mente: a de que conhecer as características da leitura e escrita do indivíduo diz muito da forma como este vê o mundo e se relaciona com ele.

Em outras palavras, é possível, de certa forma, conhecer o ser humano pelos produtos de sua comunicação, o que fundamenta a realização de uma pesquisa em uma escola municipal da cidade de Chapadinha na turma do quarto ano do ensino fundamental.

No processo de alfabetização a criança demonstra seu aprendizado e desenvolvimento por meio das produções textuais, interpretações e leituras, mesmo que instrumentais. Neste contexto se fundamenta o processo de alfabetização mais amplo, qualificado como Letramento. Não há como prescindir a esse nível mais básico de aprendizado da leitura e da escrita à compreensão do entorno social e cultural do estudante.

Esse é o processo amplo da prática de um indivíduo alfabetizado, isto é, ler, interpretar e produzir textos é o produto de sua comunicação formal. Entretanto, a maioria das crianças clientes das escolas públicas do Brasil não consegue receber todo esse conjunto de benefícios, ainda mais nos rincões de pobreza e exclusão do interior do país, principalmente no nordeste brasileiro.

Soares (2001/2003, p. 92, *apud* SANTI, 2014, p. 09) descreve com bastante clareza o processo de alfabetização e letramento ao afirmar que:

> [...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstancias, os objetivos, o interlocutor [...].

Uma criança alfabetizada supera o simples nível instrumental da leitura e da escrita e chega a modificar sua relação com o meio, seja familiar, seja mais amplo, como na escola e, futuramente, no âmbito social. No ambiente de sala de aula, se a relação é democrática, com o estímulo do estudante à reflexão e

participação, passando este a perceber sentido no aprendizado em seu contexto de vida, há maior responsabilização do estudante na construção autônoma e ativa do conhecimento.

Dessa forma, a alfabetização oferece “[...] aos alunos a possibilidade real de participar ativamente de sua própria aprendizagem, negociando, chegando a consensos e escutando suas propostas de atividades e projetos a serem realizados.” (SANTI, 2014, p. 10).

O conceito de alfabetização vem ampliando-se cada vez mais, partindo de uma compreensão estritamente instrumental, composto pela leitura e a escrita propriamente dita, chegando ao âmbito do contexto de vida do estudante, sua visão de mundo e o ambiente econômico e cultural em que se encontra.

Nesse nível, surge um novo conceito que, de certa forma, é uma extensão do termo alfabetização. Trata-se do letramento enquanto instância do processo de alfabetização em que se trabalham questões ligadas à vida do estudante e sua preparação para a vivência no meio social.

2.2 O Desenvolvimento infantil: o processo de aprendizagem da língua escrita

Para que inicie o seu processo de alfabetização é necessário que a criança tenha alguns pré-requisitos atendidos no que diz respeito ao seu desenvolvimento físico e intelectual. Sua percepção do mundo, dos objetos e das pessoas é algo essencial para que, depois, possa fazer relações de significados entre as letras, sons e coisas.

Nesse sentido,

> A condição básica para que uma criança inicie o seu processo de alfabetização é a compreensão de que a escrita representa a oralidade e, conseqüentemente, o pensamento. O desvendamento de que a palavra escrita substitui os objetos, as ações, os sentimentos, é fator primordial para a aquisição da escrita e da leitura. (RIBEIRO, 2009, p. 25)

Iniciar a alfabetização sem trabalhar questões de significação do mundo é, no mínimo, implementar esforços sem um grau de eficiência adequado. Os resultados dos esforços poderiam ser potencializados com uma preparação prévia dos estudantes para a compreensão do mundo e dos significados das relações e das coisas que os cercam.

Esse processo se torna mais fácil para a escola quando o quadro de estudantes vem previamente estimulado de casa. Quando as famílias já possuem um certo nível cultural e de estrutura de vida que permitam ao estudante o contato com a leitura, escrita e bens culturais da humanidade, o desenvolvimento da alfabetização ocorre de forma mais rápida e eficiente.

Em outras palavras, a criança que não vem de um lar onde a cultura escrita é algo corrente apresenta maiores dificuldades que as outras para entender e desenvolver a alfabetização. Apesar disso, e consciente dessa situação,

> [...] o professor deve criar situações em sala de aula para que a criança possa entender essas funções. As crianças, cujos cotidianos familiares estejam constantemente envolvidos por práticas de leitura e escrita, vão perceber mais facilmente que a língua escrita tem usos e práticas sociais [...]. (RIBEIRO, 2009, p. 27)

Sem estímulo prévio cabe à escola perceber e trabalhar de forma complementar para reverter essa desvantagem, possibilitando às crianças condições que as permitam chegar de forma simultânea à alfabetização. A escola precisa identificar aqueles estudantes que não possuem esse estímulo e essa estrutura de vida e promover atividades voltadas à superação desse atraso em relação às outras que possuem essa condição de vida em suas residências.

Entretanto, o problema está no fato de que, “O que geralmente acontece nas escolas é a crença de que esse conhecimento sobre a função social da escrita já está consolidado pela criança” (RIBEIRO, 2009, p. 27), isto é, que esta perceba o sentido e a importância do processo de alfabetização em seu cotidiano, o que não se constitui uma realidade.

Apesar desse pressuposto, a escola limita-se a trabalhar normalmente apenas o aspecto instrumental da alfabetização. Isso não acontece, na verdade, pela falta de condições prévias de desenvolvimento emocional e intelectual da criança, mas pela inércia institucional, que insiste em não explorar o campo dinâmico da comunicação.

Ferreiro e Teberosky, em seus estudos de psicolinguística, analisam essa situação de pré-condição emocional e intelectual da criança para o desenvolvimento da aprendizagem e, em específico, a alfabetização, afirmando que “[...] o caminho percorrido pela criança na busca pela compreensão da natureza e o funcionamento do sistema de escrita é composta por estágios bem delimitados” (SOARES, 1985, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 27). Esses estágios, quando não conhecidos e não

respeitados, provocam lentidão no processo de alfabetização e o comprometimento de sua eficácia.

Para as autoras, o principal fator, pré condição para o desenvolvimento da alfabetização, é o estímulo social à prática da leitura e da escrita, com ênfase na compreensão das relações presentes no convívio social.

Uma deficiência ou estagnação no processo de alfabetização pode significar um problema de relacionamento de significados entre o meio social e o indivíduo que aprende. Não se trata de uma dificuldade instrumental de produção de letras, palavras e verbalizações. Trata-se, na verdade, de uma dificuldade de entender e relacionar-se com o meio.

Sobre os estágios de desenvolvimento da leitura e da escrita, pode-se dizer que “As primeiras escritas da criança têm a aparência de ‘linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas)’” (FERREIRO, 2001, p. 18, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 27 (grifo do autor). Isso reflete sua forma de relacionamento no meio familiar e social próximo. O mundo ainda se apresenta à criança muito confuso, disperso e ágil. Sua compreensão das relações ainda não se faz possível de forma imediata e integrada.

A partir disso, Ferreiro (2001, p. 18) descreve a evolução da criança em três períodos bem específicos:

> - distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
> - a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos) e;
> - a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2001, p. 18, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 27)

Esse processo segue uma trajetória que vai do mais fragmentado e imediato, passando pela percepção das relações emocionais dos elementos da linguagem e, enfim, chegando às relações físicas mais complexas, entre os fonemas e os signos.

Quanto mais a criança é estimulada a compreender o mundo em que vive de forma mais integrada e complexa, mais desenvolve as condições favoráveis ao desenvolvimento da linguagem escrita.

Outro aspecto importante da reflexão sobre essas etapas de desenvolvimento da linguagem é o avanço em relação à simples capacidade de diferenciar desenhos e letras, passando pela percepção da relação lógica entre elas

e significados em bloco, como as palavras e, finalmente, sua relação mais ampla entre letras, palavras e sons. Essas são as pré-condições básicas para a reflexão e atribuição de significado a essas palavras.

De certa forma, “A prática docente deve ser suficientemente adequada para conduzir o processo de alfabetização e letramento, resgatando, entre outras coisas, a valorização das práticas e os usos sociais da escrita na cultura escolar.” (RIBEIRO, 2009, p. 28). A aproximação entre o mundo da criança e a realidade escolar possibilita uma alfabetização mais rápida e eficiente.

O erro no processo de alfabetização se dá em função da tentativa de promover ao estudante a aprendizagem da língua escrita sem a devida contextualização, sem o estímulo cultural e social necessário à sensibilização para com os elementos da leitura e da escrita. Essa prática fracassada de alfabetização pode ser descrita no trecho a seguir:

> Os exercícios que preparam a criança para a aprendizagem da língua escrita, na verdade, propõem um treinamento meramente técnico e mecânico: preparar a mão para fazer traçados corretos; o olho para distinguir formas, e discriminação espacial; o ouvido para que diferencie sons; e o aparelho fonador para que realize isoladamente sons fora do contexto lingüístico. (RIBEIRO, 2009, p. 29)

Trabalhar isoladamente os elementos físicos e exteriores do processo de alfabetização produz um quadro de fracasso, expresso nos indicadores e nas avaliações externas de âmbito nacional. Uma mudança de postura por parte dos professores se faz necessária no sentido de trazer o mundo da criança ao contexto da sala de aula. Mas como fazer isso sem uma decisão por parte dos professores e, até mesmo, uma mudança em seu processo de formação? Tal questionamento é o que será tratado e respondido a seguir.

3 A INTERVENÇÃO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO

O professor, sujeito mediador do processo de ensino e aprendizagem, constitui-se elemento de grande importância na alfabetização infantil. É o responsável pela sensibilização do estudante no mundo letrado, sua compreensão e domínio. Em outras palavras, o professor deve preparar o estudante para relacionar-se com o mundo que o cerca por meio dos instrumentos linguísticos formais, especificamente as letras, números, palavras, regras da linguagem e a relação de tudo isso com os acontecimentos à sua volta.

O professor precisa conhecer os fundamentos teóricos de sua prática, bem como o conjunto de informações básicas acerca da constituição e desenvolvimento infantil. Para isso, sua formação inicial deve contemplar um conjunto de conhecimentos que o capacitem a conduzir o estudante, a criança, à meta de cada etapa do processo educacional. No caso da educação infantil, especificamente, a alfabetização e a interação com o mundo tornam-se *lócus* primordiais no trabalho do professor.

Como tem ocorrido a formação de professores para lidar com as características das crianças na fase da alfabetização? Como essa formação tem evoluído e atendido aos anseios da sociedade neste início de século XXI?

3.1 A formação docente para a alfabetização

O professor que se propõe a trabalhar com a alfabetização de crianças no primeiro ciclo do ensino fundamental precisa estar preparado, seja no que diz respeito a conhecimentos instrucionais da língua e da comunicação, seja nas características da comunidade que a escola atende, bem como noções acerca do desenvolvimento humano nessa etapa de ensino.

A formação do professor da etapa de alfabetização tem sido tratada com menor prioridade e grau de exigência pela legislação e, na prática, pelos sistemas de educação. No art. 62 da LDB 9.394/96, por exemplo, atualizado pela Lei nº 12.796/13, define-se a formação mínima para o professor de educação infantil e os primeiros cinco anos do ensino fundamental:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

> exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Isso denota a tolerância da existência de profissionais de menor qualificação, com apenas o ensino médio na modalidade normal, atuando na etapa da alfabetização. Partindo-se da visão de que essa etapa da educação escolar é crucial para o bom desenvolvimento do indivíduo em sua vida escolar e profissional, a destinação de professores menos preparados pode comprometer significativamente o sucesso desse processo.

O problema se apresenta ainda mais crônico quando, mesmo para a formação mínima ainda se tem um déficit considerável de professores:

> No que se refere às séries iniciais, o problema mais grave e mais urgente é o dos 9,6% de docentes sem a qualificação mínima, que é, atualmente, a habilitação para o magistério em nível médio, e que somam 77.170 professores. Neste caso também, o percentual de professores sem a formação exigida concentra-se no Norte e no Nordeste, onde atinge, respectivamente, 22,4% e 17% do corpo docente. O número de docentes sem a formação mínima já vem caindo, substancialmente, nos últimos anos; no entanto, quando se toma a distribuição por localização, verifica-se que quase um terço daqueles que atuam na zona rural brasileira ainda não possui a formação mínima exigida. (OEI, 2016, p.176)

Cabe observar, acima, que as regiões norte e nordeste, bem como o lado rural dessas áreas, apresentam os maiores déficits de profissionais atuando com a formação mínima que, para os primeiros anos do ensino fundamental, correspondem ao ensino médio na modalidade normal. No caso do estado do Maranhão, em especial, sua posição geográfica especificamente localizada entre as duas regiões citadas, bem como o fato de ser o estado proporcionalmente com a maior população rural do país, acentua-se ainda mais essa realidade de educação inicial problemática.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que, mesmo o professor possuindo formação mínima para o ano escolar em que atua, a qualidade dessa condição pode não ser condizente com a demanda profissional exigida nas escolas brasileiras. De certa forma, o professor precisaria estar preparado tanto na teoria quanto na prática, ao final de sua etapa de formação média e superior, para o exercício de sua profissão, o que nem sempre acontece. Conhecer o público alvo, condições de trabalho, teorias fundamentais que embasam sua atuação deveriam ser produto da formação docente.

Por que isso nem sempre acontece? Quais as consequências disso para os estudantes, suas comunidades e a sociedade em geral? Na verdade, há muitos

motivos, mas de forma bastante significativa, o problema vem do fato de que a preparação docente:

> [...] nem sempre, ou quase nunca, é completa, pois não há uma integração entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos próprios da prática de ensino. O conceito do saber, no sentido amplo, envolve conhecimentos, competências, habilidades e atividades dos professores, ou seja, o saber fazer do professor (TARDIF e RAYMOND, 2000, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 29)

De alguma forma o conhecimento disponibilizado aos professores não os tem preparado de maneira eficiente para o processo de ensino e aprendizagem e, em especial, para a etapa da alfabetização. Questões trabalhistas, financeiras, pedagógicas, estruturais das escolas, dentre outros problemas, entremeiam a atuação docente e criam uma grande lacuna entre aquilo que ele aprende na faculdade e sua prática profissional. O foco pedagógico acaba sendo enfraquecido devido à concorrência com os demais itens do cotidiano de atuação do professor.

Além disso, a própria prática docente se constituiria complemento de sua formação. Em sua própria atuação docente o professor pode desenvolver estudos, metodologias e conclusões acerca do processo de alfabetização que, de certa forma, podem somar-se à sua formação inicial universitária. Após anos de estudos superiores, vem a hora da prática de sala de aula, o que pode [...] favorecer o aprofundamento dos conhecimentos do exercício docente, quando se considera a prática como um objeto de análise (GARRIDO, 2002, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 30)

O professor precisa ter uma postura científica no ambiente de sala de aula, primeiramente posicionando-se como investigador de situações problemas e limites a serem superados. Depois, como sistematizador das informações captadas, o que possibilitará a análise e proposição de soluções, seja por sua própria capacidade, seja com a ajuda do sistema educacional.

Adotar essa postura reflexiva e científica “[...] dá subsídios para que o professor tome novas decisões ou mudanças de atitudes.” (RIBEIRO, 2009, p. 31). Sua percepção do que está ruim e que precisa ser mudado deve ser preponderante a problemáticas externas à sala de aula, mais relacionadas a questões trabalhistas e administrativas. Seu compromisso deve sobrepor-se ao seu sentimento de indignação em relação ao próprio sistema educacional.

Na verdade, sendo eficiente e comprometido com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e de alfabetização, essa situação de precariedade das estruturas de trabalho do professor poderá ser inclusive revertida.

Isso porque os resultados positivos poderão ser instrumentos e estratégias de valorização do campo docente.

Melhorar o desempenho docente produz efeitos positivos não somente no âmbito da alfabetização, mas de todos os níveis de ensino. Entretanto, nessa primeira fase de escolarização ele tem um papel bastante significativo pois determina parte do sucesso das etapas posteriores. O nível de qualificação e esforço do professor precisa estar muito mais especializado, conforme afirma Ribeiro (2009, p. 31):

> O saber necessário para o fazer pedagógico do professor, principalmente o alfabetizador, exige um grau de especificidade ainda maior. O educador precisa dominar uma gama de saberes conceituais, teóricos e metodológicos para mediar situações significativas de aprendizagem.

Para isso, a prática de sala de aula realmente precisa ser pensada como uma continuidade do processo de formação docente, seja pelo próprio professor, seja pelos que coordenam os sistemas educacionais. O resultado positivo de toda essa mudança conceitual por todos que fazem parte da educação escolar é a melhoria dos resultados imediatos de alfabetização nos estudantes e, de forma posterior, a elevação dos índices educacionais, a saber, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se pode estender até o nível superior, como continuidade desse trajeto.

Uma melhor educação escolar da população proporciona a elevação do nível de empregabilidade, seja por meio de sua preparação para concursos públicos, seja pelo estímulo ao protagonismo produtivo e de serviços. Como consequência maior e em médio e longo prazos pode-se concluir pela elevação gradativa do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), significando a melhoria das condições de vida de toda a população.

3.2 A alfabetização e os saberes docentes necessários

De forma mais específica, quais saberes devem constar na formação do professor alfabetizador? Que conhecimentos sobre os estudantes, que forma de abordagem de sua realidade social e cultural? Além disso, quais teorias pedagógicas podem melhor corresponder a seus anseios e lhe orientar em sua prática docente? Essas, dentre outras, são as reflexões que devem permear a discussão acerca dos saberes próprios do professor na alfabetização.

O dimensionamento inadequado dessas questões pode levar ao fracasso do processo de alfabetização e todas as consequências educacionais e sociais decorrentes.

O estímulo à leitura e à escrita são instrumentos poderosos de suprimento de déficits educacionais no ambiente escolar do estudante, tendo em vista que “Os momentos diários de leitura e escrita ajudam no processo de alfabetização e letramento [...]” (RIBEIRO, 2009, p. 31).

O enfoque em regras ou na aquisição apenas mnemônica de signos linguísticos reforça a visão fragmentada do estudante em relação à realidade a sua volta. O que já é complexo ganha, com os elementos da inserção escolar, mais complicadores para sua aglutinação de sentidos rumo à formação de uma visão do todo.

Dentre os conhecimentos básicos que devem constar no rol de saberes do professor pode-se enfatizar a própria prática da leitura e da escrita em seu cotidiano, como também os conteúdos disciplinares, possibilitadores de uma reflexão sobre a realidade do estudante.

O professor deve conhecer, também, sobre a psicogênese da aprendizagem e da linguagem oral e escrita, sendo que ela contém um conjunto de informações sobre a constituição biológica e psicológica das crianças em idade escolar.

Todo esse conjunto de saberes, adquiridos e/ou desenvolvidos na prática docente,

> [...] são resultantes das contribuições de diferentes fontes, como a história pessoal do professor, a sua formação profissional, sua experiência profissional. Essas fontes, ao longo da vida do professor, vão adicionando à prática docente novos elementos conceituais, teóricos e metodológicos. (RIBEIRO, 2009, p. 32)

O trabalho docente, para ter eficiência, precisa ser entendido de forma dialética em relação ao ambiente de sala de aula e deve possibilitar ao estudante uma postura dialética em relação aos textos, ao conhecimento e à vida fora da escola. O produto final da alfabetização deve estar bastante claro ao professor. Os saberes envolvidos nesse processo devem girar em torno dos seguintes itens:

> a) a mecânica do ler/escrever; b) os aspectos construtivos do processo; c) o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão/interação, com especificidade e autonomia com relação à língua oral; d) os determinantes sociais das funções e finalidades da língua escrita. (CAMPELO, 2002, p. 15, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 32)

O trabalho docente na alfabetização que não leva em consideração esses fatores, não produz os efeitos desejados, o que pode ser percebido no produto final desse processo, a saber, a compreensão e produção textual do estudante.

Não se fala no produto completo, com toda a gama de significados e interpretações da realidade. A deficiência é percebida na própria instrumentalidade da linguagem.

O estudante não consegue ler fluentemente, mesmo que conheça as letras e saiba conectá-las de forma eficiente. Não consegue, também, produzir trechos pequenos e muito menos textos de maior extensão, limitando-se a expressar palavras isoladas e muitas vezes sem coerência e coesão. A preocupação com a alfabetização vai além do próprio ato pedagógico. Suas consequências, elencadas acima, provocam resultados na vida posterior do indivíduo e de sua comunidade.

Por isso, o curso de formação docente deve preparar o profissional para "[...] trabalhar com crianças de classes subalternas, considerando a relação entre o conhecimento teórico-metodológico e a realidade sócio-cultural e econômica [...]" (RIBEIRO, 2009, p. 33) desse público. O que antes se constituía um ato pedagógico, ou seja, ensinar o estudante a ler e a escrever, passa a representar um ato de solidariedade, a esperança de melhoria das condições de vida de uma comunidade.

3.3 A prática docente

Somando-se à formação docente, que se inicia na licenciatura e se estende na formação continuada e culminando em sala de aula, tem-se a prática docente propriamente dita.

A organização do trabalho do professor, a sistematização de seu tempo, materiais e procedimentos define, em grande medida, o sucesso de seu processo de alfabetização. Nesse sentido, pode-se afirmar que "A prática docente envolve um conjunto de atividades realizadas pelo professor que se distribuem em três grandes etapas: o planejamento, a execução do processo de ensino e a avaliação." (RIBEIRO, 2009, p. 35). Tais etapas são cíclicas, devendo ser repensadas de maneira constante a fim de que, em seu retorno, falhas sejam corrigidas e o processo seja aperfeiçoado.

Sobre o planejamento, por exemplo, Zóboli (1991, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 35) afirma que:

> [...] planejar significa elaborar um plano de mediação para intervir na realidade. Ao elaborar o plano, foi desenvolvido um exercício mental de tomada de decisão, de reflexão para melhor intervir na realidade. O planejamento é um processo dinâmico que implica dois grandes sub-processos, a elaboração e a realização interativa (VASCONCELLOS, 2006). A elaboração do planejamento envolve um conhecimento da realidade para definir claramente os objetivos e decidir o melhor plano de ação.

O conhecimento da realidade do estudante exige, antes de tudo, um comprometimento do professor com seu público alvo e sua comunidade. Mudanças de rumo são sinais de amadurecimento e esclarecimento do professor quanto ao que se precisa melhorar em sua prática de sala de aula.

Um professor que visa apenas o seu salário no final do mês e espera uma turma disciplinada e pronta a receber o conhecimento que traz programado a repassar não tem a predisposição de abrir-se à reflexão, construção e reconstrução de significados de seu agir pedagógico e, ao final, traçar novas formas de intervir.

Um professor que planeja levando em consideração as variáveis do entorno social e cultural do estudante consegue, segundo Ribeiro (2009, p. 35), "[...] favorecer a mediação entre o aluno e novos saberes.". Afirma ainda que:

> É preciso haver uma organização lógica, clara e cheia de informações sobre várias áreas de conhecimento como a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências naturais e Sociais, entre outras. Esses conhecimentos devem ser contextualizados, isto é, devem ter ligação com a realidade sócio-cultural e familiar da criança. Também se devem levar em conta a faixa etária da criança, a linguagem e a complexidade ao selecionar os materiais didáticos.

Nesse contexto, portanto, se encontram os saberes docentes em sua execução, a saber, os conhecimentos linguísticos, disciplinares e, ainda, referentes às características culturais, biológicas e psíquicas dos estudantes na fase da alfabetização.

O professor alfabetizador conhece esses conceitos e sabe trabalhar os possíveis atrasos dos estudantes? Consegue identificar o estágio de desenvolvimento linguístico que ele se encontra? Reconhecer essas situações básicas seria o ponto de partida do trabalho do professor rumo à promoção da alfabetização.

3.4 A alfabetização e a formação de leitores

A existência de bons leitores na sociedade está estreitamente ligada à sua formação inicial, ainda no período da alfabetização. Se este foi bem realizado

por parte da escola e, em especial, pelos professores alfabetizadores, o estudante consegue obter desempenho satisfatório em todas as áreas e etapas do saber. Um sinal disso é o próprio hábito de leitura, que conserva em seu cotidiano e que é repassado para as futuras gerações.

É correto afirmar que:

> [...] a base para a formação de um bom leitor ocorre na infância. As experiências com momentos de leitura, contação de histórias infantis e experiências positivas no início da alfabetização, têm influências diretas na formação do leitor que vai se refletir na vida adulta. (RIBEIRO, 2009, p. 43)

Tais práticas constituem-se, além de treinos para a prática da leitura e da escrita, também estímulos ao convívio com o universo da comunicação formal. Com isso, faz-se necessário trazer à realidade, ao mundo do estudante no âmbito da alfabetização, a fim de que o processo se torne significativo e possa alcançar todas as suas potencialidades.

Sobre isso, Ferreiro (1999, p. 18) diz que:

> [...] a lectoescrita se constitui em um dos objetivos da instrução básica, e sua aprendizagem, condição de sucesso ou fracasso escolar. Também para os funcionários educacionais revela-se como um problema digno de atenção, já que os fracassos nesse campo geralmente são acompanhados pelo abandono da escola, impedindo que se alcancem – pelo menos em termos de massa populacional – os objetivos mínimos de instrução. [...] O fracasso escolar nas aprendizagens iniciais é fato constatável por qualquer observador. O que, porém, também prova a persistência das causas que o provocam; embora haja as boas intenções de educadores e de funcionários, o problema persiste.

Em continuidade ao déficit de alfabetização, em geral, os estudantes apresentam graus de proficiência deficitária em relação ao ano em que estudam.

O papel do professor não é somente o de repassar conhecimentos contidos nos livros e no saber institucionalizado. Deve, também, ensinar a criança a relacionar-se com o mundo, mediado pela comunicação formal. Por isso, segundo Luckesi (2005), o trabalho educativo está estreitamente ligado ao desenvolvimento humano do educando.

Sobre isso, pode-se dizer que:

> [...] o papel do professor alfabetizador tem um valor pedagógico, mas também representa uma dimensão política ao inserir a criança das classes menos favorecidas na cultura escrita. Essa inserção não está relacionada apenas ao caráter mecânico da aprendizagem da língua escrita, como também a construção da consciência da função social da escrita, ou seja, é preciso alfabetizar letrando. (RIBEIRO, 2009, p. 43)

Realmente não é possível alfabetizar efetivamente sem essa correlação com a cultura, o ambiente social e o nível de desenvolvimento da criança. Mesmo

que se tente, o aprendizado permanece fragmentado e entremeado de lacunas que, de alguma forma, emergirão no decorrer posterior de seus estudos.

Constitui-se grande engano achar que repassar elementos instrumentais de comunicação para a criança a capacita à comunicação social propriamente dita. Mesmo que conheça as letras, não conseguirá formar as palavras e, se o fizer, não alcançará o nível das frases, textos e a interpretação do todo, da informação proposta em conjunto.

Tal situação é agravada pela incompreensão da promoção ano a ano por parte de professores e de agentes do sistema de educação. Alfabetizar até o terceiro ano do ensino fundamental, sem o recurso da reprovação, não é uma prática irresponsável e descomprometida. Trata-se, na verdade, da compreensão de que essa etapa da vida deve ter como prioridade a inserção da criança no mundo da comunicação formal.

4 ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO DE SUPERAR O ATRASO

4.1 Indicadores de analfabetismo: o retrato de um futuro preocupante

A educação escolar brasileira tem se mantido em patamares inferiores a outros países da América do Sul e em situação de desvantagem significativa em relação à maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento do mundo. Desde a primeira metade do século XX, essa situação de atraso vem sendo identificada e discutida em meio aos intelectuais da área, mas sem conseguir uma mudança rápida e de grandes proporções.

Problemas como a evasão, repetência e baixa qualidade da apreensão de conhecimentos são uma constante nas escolas públicas brasileiras. A questão educacional segue aliada a outros fatores, como o social e o econômico, isto é, os lugares mais pobres e com precariedade de serviços públicos, especialmente na área da saúde, saneamento básico, cultura, esporte e lazer, são exatamente os que apresentam os piores índices educacionais. Por sua vez, o atraso educacional tende a manter essa situação de precariedade econômica e social, criando um ciclo vicioso pernicioso à vida da sociedade.

Esse ciclo vicioso entre educação de baixa qualidade e precariedade econômica e social pode ser quebrado a partir de um esforço de correção de indicadores. Nesse sentido, o elemento básico de onde parte o processo educacional é a alfabetização, que aparece de maneira mais evidente na fase da adolescência, enquanto defasagem idade série, e na fase adulta, como analfabetismo propriamente dito.

Na infância é mais difícil definir uma situação de analfabetismo tendo em vista confundir-se com a citada defasagem entre a idade e a série de estudo. Ainda, por ser menos perceptível a diferença entre os que leem e os que ainda não o fazem, pois todos estão em processo. Reafirma-se, portanto, o fato de que a problemática social e educacional como um todo estão estreitamente relacionados à questão da alfabetização.

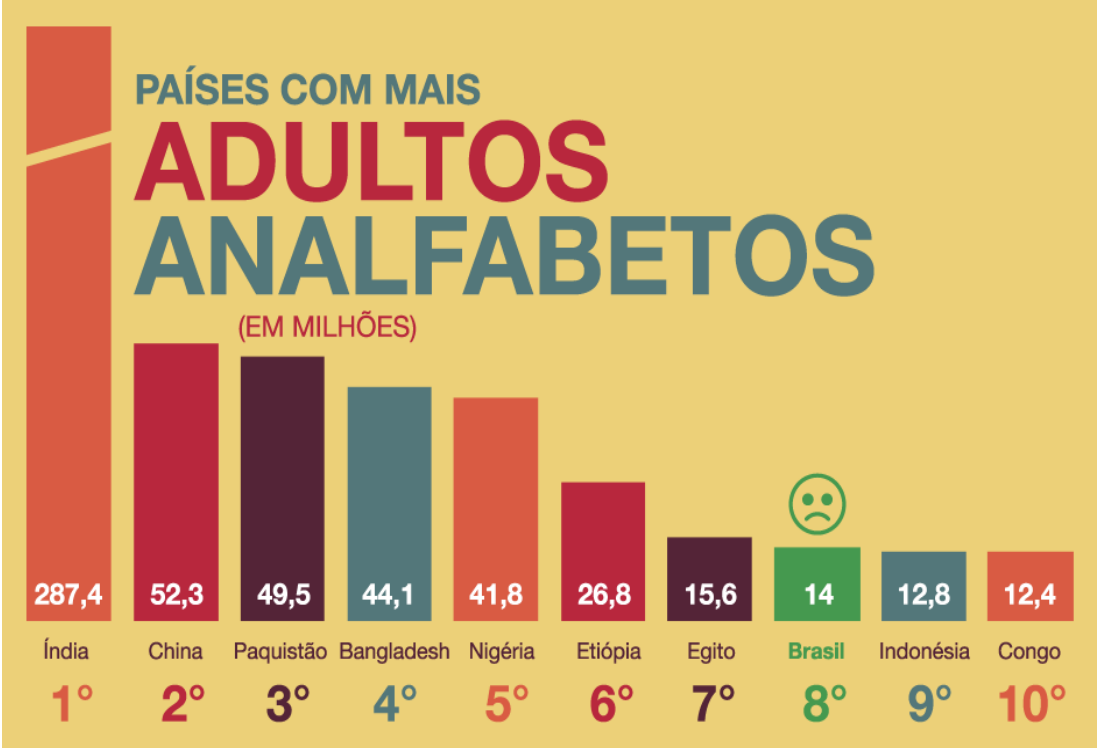
Contudo, Ferreiro (1999, p. 19) reflete sobre essa problemática e diz:

> Não podemos esquecer [...] que a alfabetização tem duas faces: uma, relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos.

Em outras palavras, a melhoria dos índices de alfabetização indica uma elevação da qualidade da educação escolar nos anos subsequentes e, por sua vez, no nível de empregabilidade e protagonismo produtivo da população.

Em relação aos adultos, a figura abaixo, demonstra a realidade brasileira em relação a outros países do mundo:

Figura 1 – Analfabetismo no mundo – 2012



Fonte: UNESCO, 2016.

Os dados apresentados acima foram provenientes de levantamento realizado pela UNESCO que, por sua vez, apontou ainda um aumento de 8,6% e 8,7% entre 2011 e 2012.

Como possível explicação para essa realidade, pode-se apresentar fatores como quantidade elevada de população, condições climáticas desfavoráveis, como desertos e semiáridos, o fato de serem ex-colônias europeias, estarem no hemisfério sul e não terem matriz anglo-saxônica em sua configuração linguística principal, o que influencia o Brasil, dentre outros, a posicionar-se entre os países com as maiores índices de analfabetismo do mundo.

Em âmbito maranhense, os índices de analfabetismo apresentam uma constante em que, quanto menor sua população, piores os índices de alfabetização.

Por sua vez, ao contrário, os municípios com maior número de pessoas mantém padrão melhor de desenvolvimento e qualidade da educação escolar. Contudo, nem todos os municípios seguem essa regra, onde alguns menores superam outros com maior quantitativo populacional.

Nesse sentido, a estrutura da Rede Estadual de Ensino é organizada em Unidades Regionais de Educação (URE's), onde aos municípios com maior quantitativo populacional das diversas regiões do Estado é atribuída a responsabilidade de coordenar as ações no âmbito da Rede em cada área.

Ao todo são 19 Unidades URE's, sendo apresentadas no quadro a seguir de maneira bastante representativa dos demais municípios do Estado:

Quadro 1 – Analfabetismo no Maranhão: Taxas de analfabetismo em Chapadinha em relação às demais sedes de Unidades Regionais de Educação (URE's) – acima de 15 anos de idade – 2015

ESTIMATIVAS DA POPULAÇÃO RESIDENTE NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS COM DATA DE REFERÊNCIA EM 1º DE JULHO DE 2015					
NÍVEL	NOME DO MUNICÍPIO SEDE DE UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO	ANALFABETISMO*		POPULAÇÃO ESTIMADA	
		POSIÇÃO**	%	POSIÇÃO	QUANTIDADE
	São Luís	1º	4,58%	1º	1.073.893
	Imperatriz	2º	9,72%	2º	253.123
	Balsas	3º	12,99%	8º	92.144
	Timon	4º	16,05%	3º	164.869
	Viana	5º	16,61%	14º	51.249
	Açailândia	6º	17,02%	6º	109.685
	Santa Inês	7º	17,24%	10º	83.238
	Rosário	8º	17,27%	17º	41.694
	Pinheiro	9º	17,30%	11º	81.438
	Pedreiras	10º	19,69%	18º	38.506
	Bacabal	11º	19,88%	7º	102.656
	Presidente Dutra	12º	21,15%	16º	46.680
	Zé Doca	13º	24,47%	15º	50.507
	Chapadinha	14º	25,02%	12º	77.684
	São João dos Patos	15º	25,09%	19º	25.371
	Caxias	16º	25,40%	4º	161.137
	Itapecuru Mirim	17º	26,73%	13º	66.433
	Barra do Corda	18º	27,36%	9º	86.151
	Codó	19º	29,95%	5º	120.265
*CENSO 2010. **Do melhor para o pior índice					
Média Nacional: 9,37%					

Fonte: Analfabetismo, 2016.

Na estrutura das cores, o verde significa o posicionamento dos municípios com melhores índices de alfabetização. O amarelo significa uma faixa mediana. O vermelho, por sua vez, representa a situação dos municípios sede de URE's com os piores índices de alfabetização.

Chapadinha, situada na faixa vermelha, tem a 12ª população dentre as URE's, de um total de 19. Entretanto, ao se verificar o indicador municipal de alfabetização, percebe-se que está na 14ª posição, abaixo da média de qualidade para sua faixa populacional.

A diminuição do analfabetismo tanto em nível nacional quanto municipal apontam para uma mudança de rumo, no caso, positiva, da educação escolar. Por sua vez, a lentidão nesse processo indica a manutenção do grande atraso em relação a outras nações do mundo.

A relação entre os níveis de desenvolvimento de um país e seus índices educacionais pode ser percebida na figura a seguir:

Figura 2 – IDH Brasil e Mundo – 2008



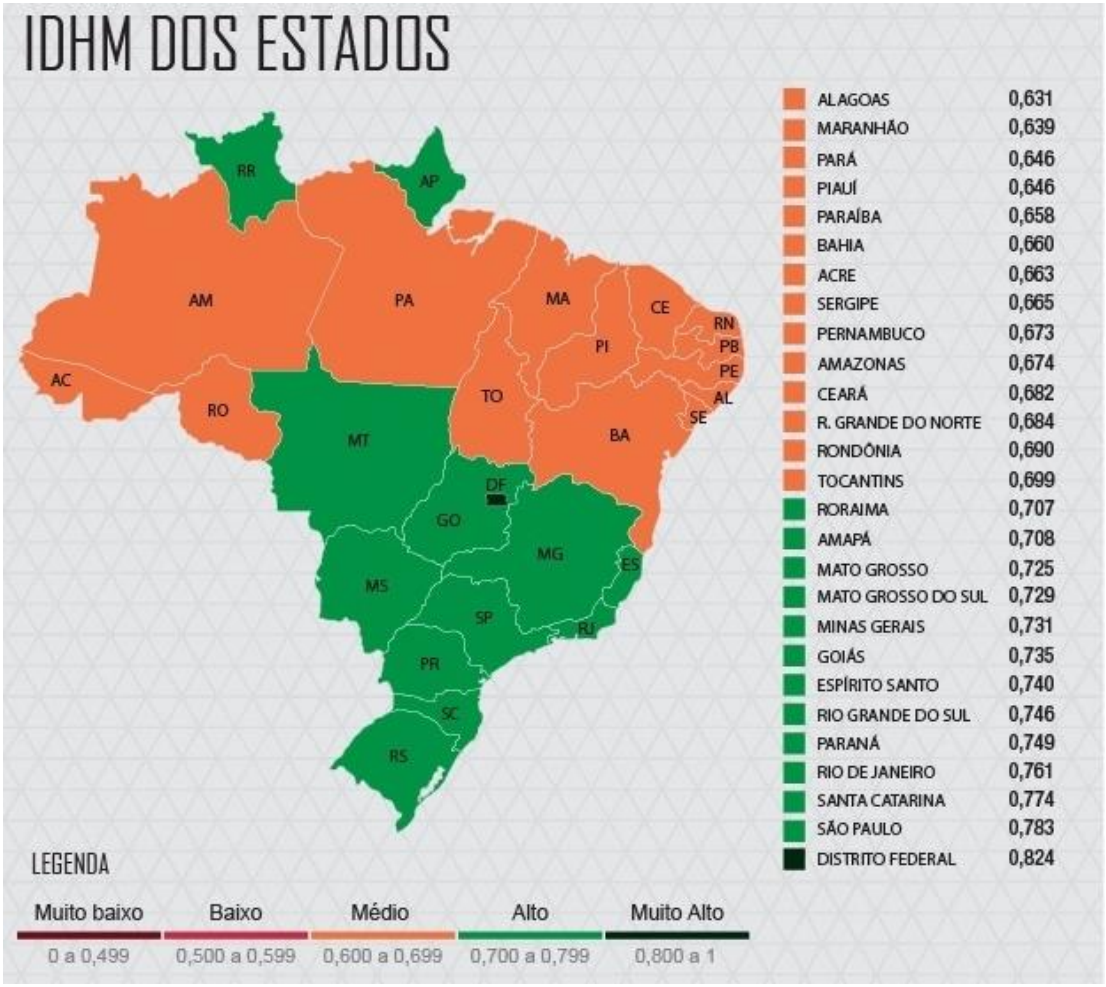
Fonte: PNUD, 2016.

Países sulamericanos, como a Argentina e o Uruguai, apresentam melhores resultados educacionais que o Brasil. Está entre as 10 economias do mundo mas na 70ª posição em relação ao IDH, o que evidencia contradições presentes na sociedade brasileira, contrastes entre fatores econômicos e sociais retroalimentados pelo atraso educacional fundado especialmente no analfabetismo.

Por sua vez, internamente o Brasil também apresenta diferenças acentuadas entre as regiões. Estados mais frios e com população de origem europeia, como o sul do Brasil por exemplo, apresentam melhor desempenho educacional que a região nordeste do país. A qualidade de vida segue em paralelo às questões educacionais e socioeconômicas na comparação entre as regiões brasileiras.

Sobre isso cabe analisar o quadro a seguir sobre indicadores sociais e educacionais do Brasil, por estado, do ano de 2010:

Figura 3 — Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, por estados – 2013



Fonte: UOL, 2016.

A figura apresenta a divisão dos Estados brasileiros de acordo com seu nível de IDH. De baixo para cima posicionam-se os melhores indicadores, podendo ser percebido o fato de que

Pode-se perceber que, além de os treze estados mais bem posicionados serem predominantemente do centro-sul do país, vê-se que nenhum dos quatorze piores colocados é dessa área. Os piores indicadores configuram-se entre as regiões norte e nordeste, com predominância para esta última.

A origem social e cultural, bem como o local onde o cidadão nasce e vive explicam grande parte dessa realidade e esse atraso. Ser nordestino, negro e/ou morador da periferia pode fazer toda a diferença na manutenção de uma situação de exclusão. A escola pode contribuir para o reforço ou para a superação desse quadro cíclico de precariedade nas condições de vida dos cidadãos e suas comunidades.

A educação escolar brasileira, de origem européia, nunca chegou a ser totalmente trabalhada de modo a atender à multiplicidade cultural e social de sua população. Nem mesmo se buscou efetivamente a adequação de currículos e tempos escolares à realidade social e econômica, por vezes conflitando com os períodos de vivência cultural e produtiva local, como as safras da agricultura familiar.

Enfim, a alfabetização é apontada de maneira bastante evidente como instância da educação escolar capaz de iniciar um processo de correção de rumos no desenvolvimento e qualidade de vida de lugares e comunidades. Portanto, faz-se imperativo conhecer melhor as características dessa etapa da educação, suas problemáticas e potencialidades, a fim de se promover a melhoria das condições de vida da população.

No Brasil, tendo em vista a alfabetização estar definida, de forma especial no primeiro ciclo de escolarização, isto é, nos três primeiros anos de estudo, ainda assim constam estudantes no quarto ano do ensino fundamental sem a devida alfabetização. Sendo assim, identificar em que condições saem os estudantes do primeiro ciclo, é o foco do presente estudo.

A constatação mais evidente é a de que essa primeira etapa não tem cumprido sua vocação e, ainda, tem retardado o trato mais objetivo da questão da alfabetização, a partir do evidenciamento tardio dos problemas.

Trabalhar o problema da alfabetização não gera grandes impactos imediatos no sistema educacional e em seus indicadores. Os resultados somente aparecerão significativamente depois de cinco a dez anos em que se iniciou um

trabalho sério de correção do problema. Por isso, talvez, os governos não tenham foco nessa etapa da educação escolar, muitas vezes priorizando ações que ofereçam retorno imediato a seus investimentos financeiros e políticos.

4.2 O ensino fundamental de nove anos e suas implicações para a melhoria do desempenho escolar

Um crescente número de esforços governamentais tem buscado ampliar o nível de escolarização da população brasileira em geral. Nesse sentido são criados programas, leis e instituições com o intuito de melhorar os indicadores gerais da educação nacional.

Com essa finalidade é que foi instituída a ampliação dos anos que compõem o ensino fundamental, antes afixados na LDB nº 9.394/96 em oito anos e, com a Lei nº 11.274/2006, chegou aos nove anos o que, aparentemente, pode não ter significado muito no tempo total de escolarização do brasileiro, mas vem representar um avanço significativo para populações excluídas social e culturalmente.

A antecipação em um ano, com a entrada do estudante com seis anos no ensino fundamental, estendendo para nove anos o tempo de abrangência dessa etapa de ensino, tem como finalidade a inclusão de crianças provenientes de famílias pobres mais cedo no sistema de ensino e que, com isso, possam estar mais expostas ao ambiente e aos conhecimentos escolares, levando à formação de uma base intelectual mais sólida.

Essa inclusão de um ano antes no ensino fundamental demonstra o reconhecimento de que essa etapa da formação infantil é preponderante ao prosseguimento exitoso dos estudos, além de possibilitar uma melhor equiparação entre os filhos de famílias mais abastadas e os excluídos social e economicamente.

A “[...] Lei Federal 11.274 de 06 de fevereiro do ano de 2006, tornou obrigatória a oferta de ‘Nove Anos de Ensino Fundamental’ para todas as escolas do País [...]” (SANTI, 2014, p. 14, grifo do autor), correspondendo os três primeiros anos à fase da alfabetização e à formação da base conceitual dos estudantes, de forma a prepará-los ao aprendizado das diversas disciplinas que terá nos demais anos de estudo.

Buscou-se, com essa elevação dos anos de estudo, a ampliação da escolaridade média da população brasileira e, ainda, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, especialmente com ênfase na alfabetização. Todo um conjunto de programas de reforço e avaliação externa foi formulado, compondo cada etapa da educação básica, com vistas a monitorar os avanços, gargalos e, até, possíveis retrocessos.

Com a ênfase na educação infantil, configurada a partir da inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, vem à tona a questão da preparação dos espaços escolares, da formação do professor e seu conhecimento referente às "[...] características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas." (SANTI, 2014, p. 15).

A escola e os professores não podem mais se eximir de atingir os objetivos propostos para a primeira fase de escolarização, a saber, a alfabetização das crianças. Sobre isso,

> É importante ressaltar que a entrada da criança com seis anos no ensino fundamental implica numa busca mais avançada na aprendizagem, onde professores junto da escola necessitam percorrer barreiras, caminhos positivos a serem alcançados na área da alfabetização, principalmente o fato de que a alfabetização do aluno deverá acontecer nos três primeiros anos do ensino fundamental. (SANTI, 2014, p. 16)

Exatamente esses três primeiros anos não têm a prerrogativa de retenção, a despeito da reivindicação de muitos professores e até intelectuais da área da educação. Entretanto, está subjacente a essa visão reacionária uma concepção de educação escolar pautada na pressão, violência e coerção, seja da escola, seja da família.

Na verdade, um dos motivos de haver resistências no âmbito escolar é a maneira com que a expansão do ensino fundamental aconteceu, sem a participação e discussão de professores e comunidades escolares e, ainda, sem a devida fundamentação da ação.

Como forma de tentar corrigir essa deficiência inicial de implantação da lei, o Governo Federal vem implementando programas de formação continuada aos professores do primeiro ciclo, encampados pelo PNAIC, "[...] o qual poderá contribuir para que todas as crianças brasileiras não só antecipem seu ingresso ao ensino fundamental, mas que este tempo realmente traga resultados mais positivos" (SANTI, 2014, p. 17). Instituiu-se, também, a ANA, com o objetivo de avaliar a qualidade da alfabetização no interior do primeiro ciclo.

A não compreensão por parte do sistema de educação e de professores quanto ao objetivo do primeiro ciclo e o sentido da retenção no terceiro ano tem produzido a promoção de estudantes ao quarto ano sem a devida qualificação.

Ampliar o tempo de estudos no ensino fundamental não teve o resultado esperado ainda quando se pensa no quantitativo de estudantes que terminam o primeiro ciclo, dos três anos de alfabetização, sem saber ler e escrever.

Também, a inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental produz uma nova realidade que antes, mesmo nas escolas que trabalhavam com a educação infantil, não se fazia tão problemática: a delimitação espacial entre os estudantes menores e os maiores. Como é o caso do ciclo em que os estudantes não possuem barreiras tão distintas entre um ano e outro, a convivência entre maiores e menores é bastante estreita, provocando diversidade etária e psíquica, mesmo com tão pequena diferença de idade.

A diferença não é somente etária. Os estudantes do segundo e do terceiro anos foram iniciados no ambiente escolar e encontram-se integrados a um regime disciplinar e comunitário bem definido, enquanto que os novos estudantes experimentam o afastamento de sua casa, novos contatos e exigências quanto ao aprendizado da comunicação formal, o que se constitui um conjunto angustiante de emoções.

Conhecer essas nuances por parte do professor pode determinar grande parte do sucesso ou do fracasso do processo de alfabetização. Ainda mais que,

> [...] nas últimas décadas, a educação recebeu contribuições de pesquisas de áreas como a psicologia genética, da psicolingüística, entre outros. Dentre as descobertas dessas pesquisas, pode-se destacar a importância dada à educação infantil para o desenvolvimento integral da infância. As crianças que iniciam sua escolarização na educação infantil têm um salto qualitativo na construção do conhecimento. Além disso, os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) apontam que o maior tempo de escolarização diminui as desigualdades de desempenho da leitura e escrita. (FRADE, 2007, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 43)

Há que se perceber a estreita relação entre a alfabetização adequada no primeiro ciclo e o desenvolvimento social e econômico posterior dos indivíduos e suas comunidades. A questão educacional ganha evidente relevância para a melhoria das condições de vida das pessoas, seja pela ampliação dos anos de escolarização, seja pela ênfase na etapa da alfabetização, base de todo o processo educacional do ensino fundamental.

Apesar de teoricamente a mudança constituir-se conceitual e metodologicamente, a ausência de investimentos e reformulações nos processos pedagógicos das escolas apenas produziu uma alteração quantitativa no *lócus* escolar, não significando mudanças em práticas ou na forma de se relacionar com a etapa da alfabetização.

Para as prefeituras, por exemplo, houve um acréscimo financeiro pautado na ampliação do número de turmas. O interesse pela reformulação da estrutura do sistema foi imediato para a maioria das prefeituras, não havendo, no entanto, quaisquer alterações na estrutura de gestão e pedagógica das escolas, com vistas à devida atenção à primeira etapa do ensino fundamental.

4.3 A alfabetização e o 4º ano do ensino fundamental

O quarto ano do ensino fundamental é uma turma emblemática enquanto instância de diagnóstico sobre o sucesso e/ou fracasso do primeiro ciclo, a saber, a alfabetização. O êxito da leitura e da escrita nesta etapa significa o sucesso de todo o processo anterior e aponta para uma melhoria do desempenho educacional da escola e da comunidade.

Por sua vez, o insucesso não aponta, na verdade, um fracasso. Indica a necessidade de atenção mais próxima dessa turma, tanto nesse ano quanto dos imediatamente subsequentes. Esse cuidado poderá contribuir para, realmente, quebrar o ciclo vicioso de analfabetismo, atraso educacional e precariedade de condições socioeconômicas que, em seguida, repercute em novos índices educacionais deficitários.

No texto *Brasil: atraso na alfabetização e déficit de informação* (OLIVEIRA, 2006, p. 14), as consequências do analfabetismo vem à tona de forma mais evidente demonstrando as relações entre os processos de gestão, os pedagógicos e as concepções que se entremeiam no meio educacional.

Nesse texto, o atraso no desenvolvimento do país vem, em grande medida, em função dos problemas educacionais que, por sua vez, iniciam-se no processo de alfabetização ineficiente. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento científico é instrumento motor de avanços econômicos e sociais. Uma base educacional mal constituída produz cidadãos despreparados aos avanços pelas quais a sociedade pode passar, causando uma situação de exclusão, tendo

em vista que muitas vagas de emprego ou espaços de empreendedorismo são absorvidos por pessoas de outros estados ou países.

A partir da visão de que a alfabetização é instrumento fundamental para o desenvolvimento do país, pode-se refletir sobre os diversos aspectos que interferem na qualidade desse processo:

> Atraso na alfabetização: analfabetismo funcional e analfabetismo escolar. Não dispomos, no Brasil, de testes adequados para medir o resultado da alfabetização. Essa situação decorre dos fatores que serão objeto da presente análise, e que incluem: a) a falta de definição clara do que seja alfabetizar b) a falta de políticas e normas relativas à série ou série escolar em que se deve alfabetizar. Como não sabemos quando termina o processo de alfabetização não é possível saber quando se deve avaliar. c) a falta de instrumentos adequados para medir os resultados na época adequada. (OLIVEIRA, 2006, p. 15)

O trecho acima aponta para o fato de que a falta de atenção mais intensiva das instituições de ensino superior (IES) e dos governos para o problema do analfabetismo provoca um desconhecimento de suas características e a impossibilidade da identificação de saídas para a problemática.

As universidades poderiam dedicar mais estudos acerca do problema do analfabetismo, oferecendo dados para as instâncias governamentais visualizarem sua situação e promoverem planejamento corretivo. Por sua vez, os governos poderiam ensejar esses dados das instituições acadêmicas e dos Institutos de Pesquisa, demandando e/ou estimulando sua produção.

Além desses fatores apontados acima, ainda pode-se elencar um conjunto de situações indiretas que interferem na problemática em pauta. São evidências indiretas que também precisam ser percebidas e trabalhadas a fim de corrigir o processo, ainda deficiente, de alfabetização, especialmente no setor público.

Sobre isso, pode-se citar um conjunto “[...] de evidências [que] decorre do gargalo existente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.” (OLIVEIRA, 2006, p. 15). Trata-se de situações de cunho pedagógico e/ou administrativo que interferem na qualidade da educação escolar das crianças.

Assim, como uma dessas evidências pode-se citar o fato de que,

> De acordo com os dados do Censo Escolar de 2005, as duas primeiras séries do E.F matricularam 9.2 milhões de [estudantes]. Mesmo a introdução de mecanismos de promoção automática não vem contribuindo para reduzir significativamente os índices de abandono e repetência nas séries posteriores, o que denuncia problemas de falta de base, isto é, alfabetização deficiente. (OLIVEIRA, 2006, p. 15)

A promoção existente no primeiro ciclo de estudos tem provocado uma situação de enganoso avanço educacional. A não reprovação nesse nível de ensino tem provocado a acomodação, seja do corpo docente e do sistema de educação, seja dos estudantes e suas famílias, em relação ao aprendizado, especialmente à alfabetização.

Por conseguinte, há mais evidências que devem ser levadas em consideração, a saber:

> O segundo conjunto de evidências decorre de intervenções voltadas para a correção do fluxo escolar, empreendidas de forma maciça por instituições como o Instituto Ayrton / Senna e A Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Oliveira, 2004). Levantamentos feitos junto a alunos defasados de 2ª série em diante, em inúmeros sistemas escolares em diversos pontos do país revelam que entre 25 e 60% desses alunos são analfabetos – independentemente da série em que estejam matriculados. Um terceiro conjunto de evidências se encontra nos dados do SAEB e da Prova Brasil. Se estabelecermos o nível de 125 pontos como indicador de alfabetismo, pelo menos 20% dos alunos de 4ª série seriam analfabetos. Se o nível for de 150 pontos, teríamos mais de 30% de analfabetos. Um quarto conjunto de dados encontra-se nas provas do PISA (2000, 2003), nas quais quase 60% dos alunos brasileiros encontra-se no nível 1 ou abaixo. Nessa prova, o nível 1 corresponde às competências básicas de alfabetização [...]. Isso sugere que próximo ao final da 8ª série, metade ou mais dos alunos ainda se encontra debatendo com problemas de alfabetização. (OLIVEIRA, 2006, p. 15-16)

A correção de fluxo nem sempre corresponde a uma melhoria na qualidade da educação escolar recebida. Muitas vezes representa apenas a aplicação de mecanismos de promoção do estudante a séries seguintes, sem na verdade modificar o quadro de déficit de aprendizagem.

Uma análise de proficiência dos estudantes pode demonstrar a defasagem não somente de idade para a série, mas de aprendizagem propriamente dita. O estudante de sexto ano pode ter um conhecimento compatível com o de terceiro. O problema é apontado nas avaliações externas e, ainda, no contato direto com o alunado. Nesse contexto se inserem os estudantes de todos os outros níveis de ensino, conforme citado no trecho acima em relação aos estudantes de oitavo ano.

O trecho ressalta, ainda, a situação dos estudantes de quarta série, correspondendo ao quinto ano na nova configuração do ensino fundamental. Na informação, pelo menos 20% dos estudantes seriam analfabetos no quinto ano, o que significa um fracasso, se for levado em consideração o fato de que já deveriam sair do terceiro ano alfabetizados.

De certa forma,

> Esses dados sugerem que as práticas de alfabetização da escola brasileira, especialmente a escola pública, introduzem dois novos fenômenos na realidade educacional – o analfabetismo escolar produzido pela falta de alfabetização e o analfabetismo funcional infantil. Esse último se refere aos alunos que são incapazes de usar os conhecimentos do alfabeto para funcionar a partir da 2ª série do ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2006, p. 16)

O estudante, de acordo com o trecho acima, não consegue o básico da comunicação, que é o de trabalhar com as letras e as sílabas. O problema é ainda mais grave quando se percebe que o estudante chega ao quarto ano do ensino fundamental nesse nível de defasagem.

4.4 O conhecimento dos níveis de desenvolvimento da língua escrita como instrumento de superação do atraso

Se por um lado, a interpretação e o posicionamento social e ideológico dos estudantes frente ao seu meio cultural e pedagógico não se fazem pertinentes se os indivíduos não adquirem os elementos instrumentais básicos da comunicação escrita, por outro lado, não podem ficar limitados a metodologias que restringem sua capacidade de reflexão sobre o entorno. Apenas absorver os códigos linguísticos não é suficiente para capacitar os indivíduos à interpretação e diálogo maduro com o meio.

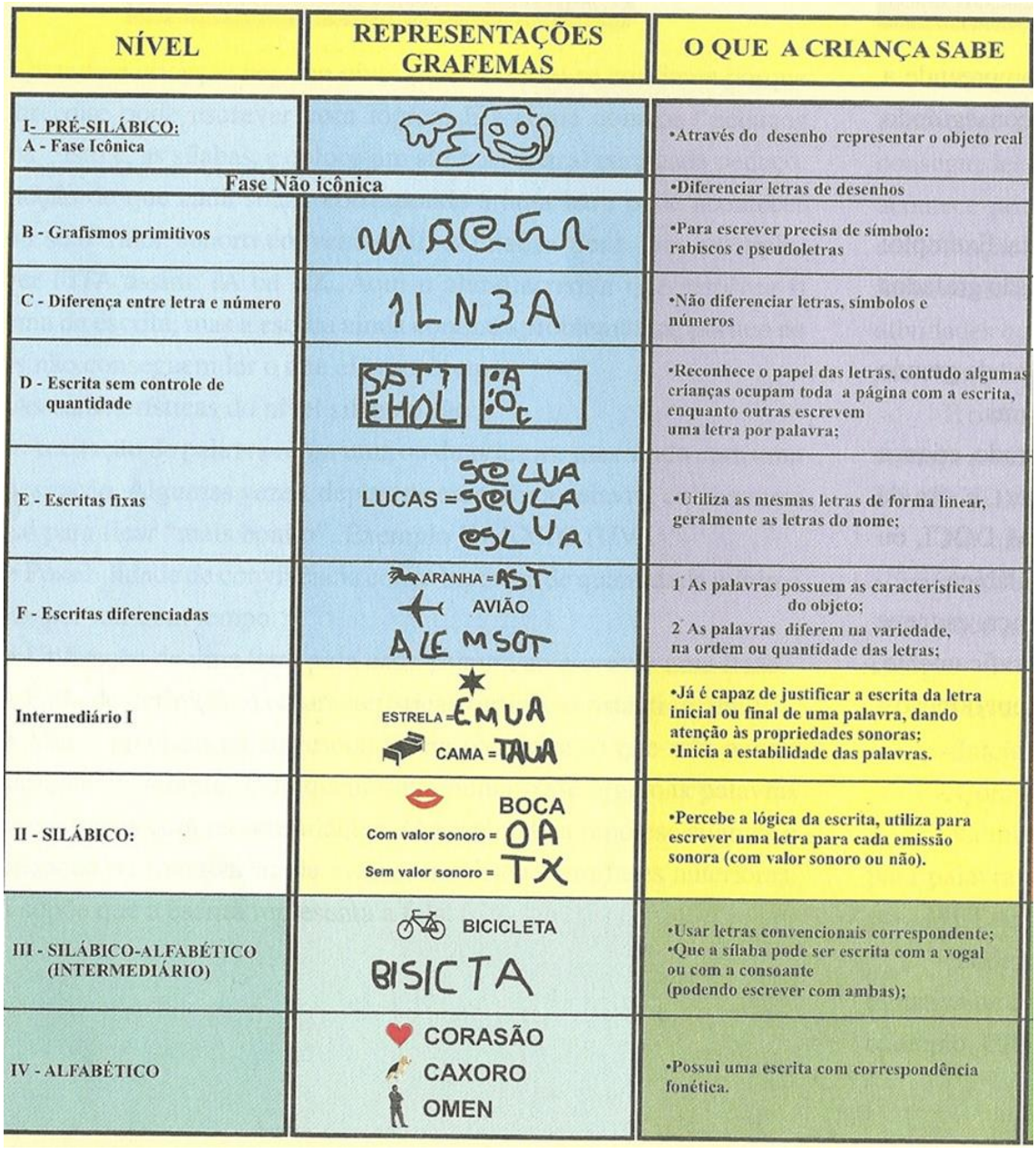
Contudo, dificilmente os estudantes poderão avançar de maneira eficiente no processo de alfabetização e letramento sem a devida apreensão dos códigos linguísticos e as estruturas básicas de comunicação, desenvolvidas e diagnosticadas de maneira específica na cópia, leitura e ditado.

Tentar caminhar com o estudante nos campos reflexivos da cultura e da sociedade sem sua inserção no mundo básico da comunicação pode se tornar uma tarefa frustrante. A reflexão guia e motiva o aprendizado, mas os primeiros passos precisam respeitar o nível inicial do estudante.

Por sua vez, para identificar o nível de desenvolvimento do estudante na alfabetização, faz-se necessário o conhecimento o mais aproximado possível de seu aprendizado consolidado. Saber se o estudante já consegue realizar reflexões e debates sobre a realidade ou simplesmente se ainda está decodificando símbolos no papel ou no quadro é uma tarefa primordial, seja no processo de ensino e aprendizagem, seja no diagnóstico dos resultados do processo.

Sobre isso, Maria Haydée Goellner (2016), em seu texto *Hipóteses de Alfabetização segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky*, apresenta um quadro descritivo dos níveis de desenvolvimento infantil da escrita, onde demonstra exemplos de desenvolvimento da apreensão da linguagem escrita:

Figura 4 – Quadro descritivo de níveis de desenvolvimento infantil da escrita



Fonte: GOELLNER, 2016

No primeiro nível, o pré-silábico, o estudante precisa compreender que as palavras tem uma certa continuidade e lógica de organização, o que pode ser trabalhado pelo professor a partir da utilização de materiais didáticos de caráter

lúdico com características gráficas que remetam à palavra escrita e à fala (GOLLNER, 2016).

Evoluindo para uma etapa intermediária e chegando aos níveis silábico e silábico-alfabético, partindo do reconhecimento de símbolos, sinais, letras e sílabas enquanto signos linguísticos e enquanto correspondência com o falar. Nessa etapa, o estudante já consegue escrever de maneira mais bem definida as palavras, sem identificar com exatidão a composição das sílabas e a presença de sinais e acentos.

Finalmente, o estudante chega ao nível alfabético onde já domina a sistemática de estruturação em sílabas. Nessa etapa, escreve o mais próximo possível da fala, compondo as palavras a partir de sílabas bem formadas, mesmo sem a exatidão na utilização de letras em específico, mas com sons parecidos com a correta. Por sua vez, “[...] na Educação Infantil, a escola tem obrigação de ajudar o aluno a se apropriar da escrita alfabética [...]” (MEDEL, 2016), o que não se verifica, muitas vezes, em turmas do quarto ano do ensino fundamental, após todos os anos iniciais de formação escolar.

Após o nível alfabético viria a escrita ortográfica propriamente dita, em que o estudante consegue diferenciar de forma mais evidente o som das sílabas e palavras de sua estruturação textual.

O conhecimento dessas estruturas mentais e dessas etapas de desenvolvimento da criança, o planejamento e a prática docente precisam envolver a definição de procedimentos, conteúdos e materiais pedagógicos coerentes e adequados ao nível de desenvolvimento do estudante. O não respeito a esse princípio pode levar ao quadro de ineficiência da alfabetização que se verifica na maioria das escolas públicas brasileiras.

Sobre o material didático a ser escolhido, por exemplo,

> [...] sempre se deve levar em consideração o objetivo a ser atingido. A criança pré-silábica precisa ter contato com o material básico de leitura, como também o contato com outros materiais de complementação. O material indispensável ao processo de alfabetização e letramento são os suportes textuais. (RIBEIRO, 2009, p. 37)

O conhecimento dos materiais pedagógicos, por parte dos estudantes e, em especial, os textos, precisa ser uma ação primeira do professor junto ao processo de alfabetização. O estudante precisa familiarizar-se com os objetos com que vai lidar. Deve, também, entender a finalidade desse processo, o que pode ser

trabalhado pelo professor com situações problema simples junto aos estudantes, até mesmo relacionadas ao cotidiano de sua comunidade.

Os materiais pedagógicos a serem utilizados devem estar adequados às características culturais, biológicas e psíquicas dos estudantes, sempre se buscando variar as modalidades de linguagens, hora trabalhando a música, hora a dança, desenho, pintura, poesia e muitas outras formas disponíveis na escola.

O planejamento que venha a contemplar todo esse conjunto de conceitos e práticas deve levar em consideração o fato de que:

> [...] além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. [...] trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. (FERREIRO, 1999, p. 5)

Os métodos precisam, enfim, estar voltados ao alcance dos objetivos primordiais do processo de alfabetização, a saber, capacitar o estudante à comunicação verbal e escrita, bem como à compreensão do mundo à sua volta, com a habilidade de interpretação das informações que se apresentam a partir de diversas modalidades textuais e artísticas.

O que interessa à presente pesquisa é o reconhecimento da passagem do nível silábico-alfabético ao nível alfabético e, ainda, de sua superação. Os estudantes que não conseguem realizar essa passagem de maneira eficiente, muitas vezes por virem dos níveis anteriores sem a devida consolidação, apresentam dificuldades em desenvolver a capacidade de leitura e escrita de forma adequada ao quarto ano do ensino fundamental.

O Ministério da Educação estabelece os três primeiros anos do ensino fundamental como o Ciclo da Alfabetização, onde:

> [...] o foco inicial do debate curricular, para o Ensino Fundamental, abrange os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), em Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza. As razões que levam esse Ministério a priorizar neste momento o Ciclo de Alfabetização estão relacionadas às ações elencadas, anteriormente, e aos dados sobre os índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita. (BRASIL, 2012, p. 15)

O estudante do quarto ano do ensino fundamental, nesse sentido, deve ter desenvolvido características intelectuais que o possibilitem a lidar com diversas linguagens sociais e interagir de forma ativa. Entretanto, o que se observa nas

escolas públicas é o término do terceiro ano do ensino fundamental, final do primeiro ciclo de estudos da criança, que corresponde à fase da alfabetização, sem demonstrar os conhecimentos e as habilidades previstas.

O diagnóstico da fragilidade do processo de alfabetização do estudante do quarto ano pode ser denunciador das inconsistências do próprio sistema de educação, o que demanda uma análise mais séria e realista.

O trabalho docente, mais do que seguir métodos apropriados para a etapa de ensino onde trabalha no sistema educacional, precisa ter bases conceituais do desenvolvimento cognitivo do estudante. Sobre isso, Ferreiro (1999, p. 31) afirma:

> A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam 'através' dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

Querer que o estudante realize leituras de textos de pelo menos trinta linhas sem ao menos conseguir ler e interpretar sequer uma palavra é um desafio que tanto o professor se impõe quanto este o faz sobre as crianças. O resultado disso é o fracasso no processo de alfabetização.

Se um professor, ao perceber deficiências no processo de alfabetização anterior, não se propõe a corrigi-las, faz com que permaneça uma lacuna em seu desenvolvimento cognitivo que dificilmente será corrigido posteriormente, tendo em vista que os outros anos de estudo têm focos diferenciados e especificidades do trabalho docente.

Ferreiro (1991, p. 32) reforça, ainda, que:

> Do mesmo modo que no desenvolvimento da ciência certos fatos não foram 'observáveis', porque não se dispunha de esquema interpretativo para eles, na história psicogenética há uma progressão nos 'observáveis', concomitante com o desenvolvimento dos esquemas interpretativos do sujeito.

O estudante vivenciará etapas de escolarização posteriores sem conseguir plenamente alcançar a proficiência adequada, o que se reflete nos índices de evasão, repetência ou déficit de aprendizagem, a não ser que o professor e/ou o sistema de ensino complementem os esforços por equiparação em relação aos demais estudantes. Caso contrário, o que na verdade acontece com frequência,

poderá haver um movimento de reforço à exclusão do estudante que, assim, poderá se refletir em sua vida social e profissional posterior.

Kramer (1986, A., *apud* SANTI, 2014, p. 08), nesse sentido, afirma que:

> Saber ler e escrever significa dispor do veículo fundamental de acesso aos conhecimentos da língua nacional, da Matemática, das Ciências, da História, da Geografia e significa ainda, possuir o instrumento de expressão e compreensão da realidade física e social.

O conhecimento básico da leitura e da escrita permite um desenvolvimento amplo do indivíduo nas diversas áreas do conhecimento. Possibilita que o estudante e, futuramente o adulto, possa relacionar-se com o meio natural e social de forma mais ativa e consciente.

Pensar a alfabetização agregada ao letramento é, na visão conceitual da presente pesquisa, uma meta a ser alcançada pelo processo de ensino e aprendizagem da linguagem. Por sua vez, os limites do próprio cotidiano da sala de aula delimitam o campo de investigação.

Tal delimitação se dá a partir da informação sobre o trabalho docente na turma pesquisada quando a professora expõe que o cotidiano de sala de aula prioriza as atividades de cópia, leitura e ditado como metodologias prioritárias de trabalho.

Nesse sentido, deve-se considerar que a reflexão sobre o entorno parte do próprio contato com o texto, que por sua vez significa um relacionamento sistematizado com o mundo ao seu redor. Uma postura passiva e/ou até mesmo anômala, isto é, incompreensível, entre o sujeito e o texto representa uma situação de submissão e alienação nas relações sociais e culturais por parte dos indivíduos.

Nesse sentido,

> Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento. (BARBOSA, 2003, p.19, *apud* SANTI, 2014, p. 07)

Dominar a leitura e a escrita e, posteriormente, exteriorizar os pensamentos e as conclusões em textos originais é, de certa forma, uma maneira de o indivíduo dominar o mundo à sua volta, relacionar-se de forma ativa frente às situações problemas. Esse é o grande desafio das escolas de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Chapadinha, o de possibilitar pelo menos as condições básicas de comunicação do estudante para a sua adequada relação e compreensão do meio.

5 ANÁLISE DO DESEMPENHO DA ESCRITA E DA LEITURA DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, EGRESSOS DO 3º ANO DE 2014, DA UNIDADE INTEGRADA MANOEL JOSÉ DE SANTANA

A coleta dos dados se fez, inicialmente, em conversa com o gestor escolar e a professora de Língua Portuguesa do 4º ano. Foi questionado aos mesmos sobre a forma de abordagem do estudante e quais metodologias são mais utilizadas no cotidiano de sala de aula com o objetivo de educar e, especialmente, alfabetizar.

O gestor escolar disse que as atividades letivas desenvolvem-se de forma mais eficiente possível, buscando priorizar as professoras com melhor qualificação e desempenho nos anos iniciais. Também orienta para a utilização de metodologias que levem o estudante ao desenvolvimento efetivo da leitura e da escrita, inclusive a própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED) desenvolveu o projeto pedagógico “Ler, escrever e contar”, como tema gerador para as escolas no ano de 2015.

No contato com o gestor foi solicitada uma cópia do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o que foi disponibilizado prontamente em arquivo eletrônico. O documento, segundo o gestor, existe há alguns anos, mas no ano de 2014 passou por uma pequena atualização, sendo necessário o prosseguimento do processo.

A experiência na escola foi bastante estimulante, primeiramente pelo bom acolhimento realizado pelos funcionários e gestão. Em outro aspecto foi pelas características gerais da escola que, apesar de há muito tempo não passar por reparos, apresenta bom estado de conservação, limpeza e, o mais interessante, disciplina em meio aos corredores e salas de aula. Não se observou bagunça nem barulho por parte dos estudantes.

5.1 Caracterização da escola lócus da pesquisa

O estudo da realidade de uma escola começa pelo conhecimento de sua estrutura documental. A escola pesquisada faz parte do Sistema Municipal de Ensino de Chapadinha, no Maranhão. É regulada pelo Plano Decenal Municipal de Educação, pela Proposta Curricular para a educação básica de Chapadinha e pelo

PPP da Escola. Tendo em vista a extensão e complexidade dos documentos, o que não é foco imediato da presente pesquisa, será realizada uma abordagem apenas do PPP, por se constituir um documento interno e mais próximo à realidade da escola, sintetizando os documentos de âmbito mais amplo.

A instituição foi fundada no ano de 1975, sob a administração do prefeito Bernardo Serra de Almeida. Atende ao nível fundamental de 1º ao 9º ano, com anos iniciais no turno matutino, anos finais no turno vespertino e Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI no turno noturno.

Desde 2007 adota o ensino fundamental de nove anos, o que, a partir de então, com a inclusão "[...] de alunos com idades de seis (06) anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, provocou mudanças nas [instalações] pedagógicas da escola." (CHAPADINHA, 2014, p. 12).

O PPP apresenta uma concepção de infância e adolescência que vem fundamentar a reflexão sobre o processo de alfabetização. Sobre isso, diz que:

> A infância é um período da vida do ser humano que vai do nascimento a puberdade, destinado não só ao desenvolvimento físico do indivíduo, como também seu desenvolvimento intelectual e social. É na infância que os sujeitos se aprimoram para a vida. (CHAPADINHA, 2014, p. 14)

Correspondendo a alfabetização ao primeiro ciclo da escolarização, os três primeiros anos de estudo, o PPP declara sua intencionalidade de preparação das crianças para a vida escolar posterior.

Essa visão é coadunada nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, onde se afirma que "A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura." (BRASIL, 2006, p. 13).

Mas, para desempenhar esse papel social de forma ativa é necessário que a escola veja e prepare esse estudante para sua própria realidade. Deve-se ter em mente que o estudante:

> [...] pertence a um contexto cultural, econômico e social de famílias heterogêneas. Muitas crianças são de famílias humildes com bons comportamentos educativos, atitudes sociais saudáveis de lares onde vivem com seus pais e mães. Outras crianças vivem em um contexto complexo com madrastas ou padrastos, avós, parentes e amigos e a maioria apresenta problemas sérios de aprendizagem e convívio social no espaço escolar e fora da escola. Neste nível e modalidade de ensino e ciclo de estudos a maioria das crianças são filhos de comerciantes, feirantes, funcionários públicos, trabalhadoras domésticas, trabalhador rural e outras. (CHAPADINHA, 2014, p. 15)

Uma realidade em que há um público bastante diversificado, com estudantes residindo no centro da cidade e também em bairros próximos às suas instalações físicas e outros que residem bastante distantes da escola, mesmo havendo escolas mais próximas de suas casas, tudo isso influencia no nível de aprendizado dos educandos.

Quanto ao trabalho com a alfabetização propriamente dita, o PPP aponta algumas estratégias de ação com vistas à melhoria de indicadores. Dentre elas, pode-se citar o “Desenvolvimento de oficinas de leituras e produção textual; Implantação de projetos didáticos de leituras.” (CHAPADINHA, 2014, p. 16), bem como a implantação, por parte da SEMED, do PNAIC, em que os estudantes objeto desta pesquisa também fizeram parte ainda no primeiro ciclo.

5.2 Multiplicidade e atraso nos níveis de leitura e escrita no 4º ano do ensino fundamental da Unidade Integrada Manoel José de Santana, em 2015, estudantes egressos do 3º ano de 2014

Falar de multiplicidade e atraso nos níveis de leitura e escrita significa a denúncia de uma problemática pertinente à maioria das escolas públicas brasileiras e que se materializa no município de Chapadinha, Maranhão. Multiplicidade, no 4º ano, significa a convivência de estudantes em diferentes níveis de desenvolvimento educacional no mesmo ambiente escolar. Reprovados junto com evadidos e outros que acabam de chegar ao 4º ano provenientes do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Toda essa multiplicidade de características do público estudantil dificulta o trabalho docente, tendo em vista que não consegue desenvolver suas atividades de maneira focada e intensiva. Os problemas e deficiências de aprendizagem de determinado grupo de estudantes se constituem bastante diversos de outros presentes na mesma sala de aula, o que tornam o trabalho quase impossível.

5.2.1 Perfil dos sujeitos pesquisados: a professora e os estudantes

A professora descreveu a estrutura de funcionamento do 4º ano em que trabalha. Informou que são duas salas do mesmo ano letivo e que desenvolve suas atividades apenas na turma A. Trabalham na turma um total de quatro professoras

distribuídas dentre as disciplinas, sendo que a entrevistada é formada em Pedagogia e trabalha na turma com Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Física, possuindo a maior carga horária junto aos estudantes.

É servidora efetiva do município de Chapadinha e, de encontro ao objetivo da pesquisa, foi professora dessa mesma turma no 3º ano do ensino fundamental, possuindo uma visão ampla do público.

A professora informou que o alunado é bastante diversificado, com 34 estudantes, muitos residindo no centro da cidade e próximo da escola, enquanto que outros moram longe. Disse ainda, em relação ao desempenho geral da turma, que os estudantes chegaram ao 4º ano com bom nível de leitura e escrita, sendo que apenas dois não apresentam desempenho satisfatório, especialmente porque vieram de outras escolas.

No quadro a seguir, observa-se os dados comparativos do IDEB da escola, município de Chapadinha e Brasil, o que permite uma análise ampla das condições educacionais próprias do ambiente escolar em relação a seu contexto local e nacional. Os dados foram colhidos e trabalhados a partir de informações do INEP do ano de 2015:

Tabela 1 – Comparativo do IDEB entre Brasil, Chapadinha e escola pesquisada

IDEB		**BRASIL** (instância municipal)	**CHAPADINHA** (instância municipal)	**UI MANOEL JOSÉ DE SANTANA**
2007	META	3.5	3.0	3.4
	RESULTADO	4.0	3.3	4.0
2009	META	3.8	3.3	3.8
	RESULTADO	4.4	3.6	4.5
2011	META	4.2	3.7	4.2
	RESULTADO	4.7	3.7	4.3
2013	META	4.5	4.0	4.5
	RESULTADO	4.9	3.5	3.8

Fonte: INEP, 2016.

Sobre os dados a professora disse que o bom desempenho dos estudantes se reflete nos indicadores, comparados aos das demais escolas do

Sistema Municipal de Educação, dado constatado na média do IDEB da escola, acima da média municipal.

Pode-se perceber que as metas e resultados alcançados pela escola aproximam-se mais das médias nacionais, superando de forma evidente os quantitativos municipais. Apesar de uma queda no resultado de 2013, em todas as projeções a escola está acima da média municipal e próxima à nacional.

A professora disse que, apesar de já trabalhar há dois anos com esse alunado, não recebeu qualquer capacitação em específico sobre a alfabetização. Nesse sentido, informou que os principais instrumentos metodológicos de trabalho em sala de aula, especialmente na alfabetização, são a leitura, cópia e ditado. Apenas eventualmente são utilizados jogos pedagógicos e também a prática da produção textual por parte dos próprios estudantes, a saber, a redação.

Percebe-se, nesse caso, uma ênfase exacerbada nos aspectos mais elementares do processo de alfabetização, como o aprendizado de códigos e práticas pouco significativas de aprendizado, sem atuação demonstrada no campo do letramento, como a produção textual e a expressividade espontânea e/ou sistematizada do estudante de conteúdos ou de sua vivência concreta.

A partir da metodologia apontada pela professora, construiu-se um instrumental (apêndice A) constando de duas seções: Primeiro de espaços para preenchimento por parte do estudante onde destaca informações como bairro em que mora, cor/etnia e idade. Segundo contendo dois textos em que, no primeiro, trabalha-se a cópia e a leitura e, o outro, um ditado, em coerência com a metodologia de trabalho citada pela própria professora da turma.

Na primeira parte tem-se a construção de uma categorização do público da turma. Obteve-se o seguinte resultado: foi pesquisado um total de 26 estudantes, sendo 12 meninas e 14 meninos. Dos 26, apenas 01 não vive com os pais. 20 estudantes se identificaram como da cor parda, 03 da cor branca e 03 não declararam. Os bairros citados foram *Terras Duras*, *Corrente*, *Campo Velho*, *Centro*, *Bairro da Cruz*, *Novo Castelo* e predomínio no bairro *São José*. Não se percebeu defasagem idade-série na turma.

Vale ressaltar que, ao afirmar que mora com os pais, pode não ter ficado claro ao estudante a solicitação de informação, pois pode estar vivendo com apenas o pai ou a mãe, sendo o outro uma madrasta ou padrasto.

Na característica da cor, 20 estudantes fizeram sua auto identificação para *parda*, configurando uma realidade de 76% do total de estudantes. Esse público, com origem proveniente da miscigenação das raças negra, indígena e parte branca, tem marcas culturais e sociais bem específicas e que, nem sempre, são respeitadas pelos Sistemas Educacionais.

Essas características exigem uma reflexão acerca da relação entre o ambiente e o grupo social e cultural de onde o estudante é proveniente e seu nível de desenvolvimento educacional. Não levar em consideração essas questões anteriores ao contexto escolar e todas as problemáticas pertinentes a esse meio significa tratar:

> [...] a criança como se ela levasse consigo a causa de seu próprio transtorno. A instituição escolar fica livre de responsabilidade. Algo deve haver na própria criança que a leva a fracassar. E, como o fracasso escolar inicial não se distribui democraticamente pelo conjunto da população, pois se concentra nas crianças carentes das regiões pobres, é quase imediato passar para uma visão 'patologizante' e considerar essas crianças como portadores de uma patologia individual (imaturidade, falta de coordenação visomotora, falta de discriminação visual ou auditiva etc.) ou de uma 'patologia social' (falta de estímulo no lar, deficiências linguísticas e culturais etc.) (FERREIRO, 2007, p. 14)

No Maranhão essa realidade ainda ocorre de maneira bastante acentuada, sendo o estado que, proporcionalmente, tem a maior população rural do país e, ainda, predominantemente negra e parda. O peso da história determina em grande medida a relação que as populações têm com a instituição escolar. Um passado de exploração da mão de obra escrava, exclusão étnica e regional e muitos outros fatores encontram-se presentes no imaginário popular no contexto da vivência escolar.

A esse respeito, pesquisa realizada no ano de 2006, sobre a população brasileira, aponta que:

> [...] 50% da população eram brancos, 43% mulatos e 7% negros. A população não branca (pardos e negros) era maioria nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Apesar de nem todas essas regiões serem consideradas pobres pelos padrões brasileiros, a população não branca ocupava as classes mais baixas, mesmo nas regiões mais ricas, e era a maioria na região mais pobre de todas, o Nordeste. Também constatou-se que, entre a população de cor, o número de analfabetos é bem maior do que entre os brancos. Em todo o país, os adultos negros e pardos têm duas vezes mais chances de ser analfabetos funcionais do que os brancos (ou 32% contra 18% em 2002). (KLEIN, 2009, p. 108)

O fator cultural e social salta aos olhos, o que por sua vez pode não estar sendo levado em consideração pela instituição escolar, levando a metodologias de

ensino e aprendizagem não adequadas ao público que atende. O Letramento, em extensão à Alfabetização, leva em consideração a reflexão do estudante quanto a esse entorno do processo educativo.

Entretanto, o conhecimento da realidade educacional da turma precisa direcionar-se por seu contexto próprio, o que de certa forma determina os instrumentos metodológicos em consonância aos citados acima pela professora, a cópia, leitura e ditado.

5.2.2 Desempenho dos estudantes nas atividades propostas

Assim, a partir do que a professora informou sobre sua metodologia de trabalho organizou-se o *Instrumental de análise dos textos para o estudante: cópia/ditado/leitura*, que desenvolve uma escala de pontuação para o desempenho do estudante que vai de 01 (um) a 03 (três).

A pontuação 01 corresponde ao desempenho mais deficitário para o quarto ano do ensino fundamental, situado segundo os níveis descritos por Emília Ferreiro, na categoria silábico-alfabética.

A pontuação 02, ao desempenho mediano, correspondendo à categoria alfabética propriamente dita e, por sua vez, os estudantes com melhores desempenhos, que tenham superado a condição alfabética, recebiam a pontuação 03. O conjunto de pontuações dos estudantes poderá ser totalizado tanto individualmente, quanto por categoria.

Para cópia e leitura foi aplicado um único texto, *A pomba e a formiga*, adaptado de uma Fábula de Esopo, onde consta:

> A formiga, ao se aproximar do riacho para beber água, escorregou e caiu dentro d'água, tendo sido salva por uma pombinha que por ali estava.
> Noutra ocasião, a formiga viu um caçador que apontava a espingarda para matar a pomba e, picando-o, salvou a pomba. (NOGUEIRA, 2015)

A história, além de constituir-se um instrumento de comunicação, apresenta um fundo moral útil a ser trabalhado em debate junto às crianças. As mesmas demonstraram entusiasmo ao trabalharem o texto, o que demonstrou à professora o potencial de trabalho de letramento com a turma.

Quanto ao ditado, foi aplicado e adaptado o texto *A lebre e a tartaruga*, onde consta que "A lebre e a tartaruga apostaram uma corrida. Certa de ganhar, a lebre dormiu e a tartaruga ganhou a corrida."

A aplicação dos textos referidos nas atividades de cópia, leitura e ditado pode levar à manifestação de fragilidades no processo de alfabetização e letramento, especificamente situado no início do processo de introdução da criança ao mundo da linguagem. Entender os elementos básicos da comunicação escrita, antes de modalidades mais complexas de produção textual, é imprescindível ao processo de alfabetização, segundo Emília Ferreiro (2007, p. 24) ao afirmar que:

> A correção ortográfica aparece quase sempre como um dos muitos objetivos que não se cumprem. Em particular, é preciso distinguir a correção ortográfica que é produto da cópia, daquela que corresponde à produção livre. Na produção livre é preciso ter uma larga experiência como leitor para poder antecipar a forma convencional das palavras de baixa frequência, para poder antecipar as separações convencionais entre as palavras, o uso de maiúsculas e sinais de pontuação. O importante, no primeiro período da alfabetização, é saber situar corretamente a dúvida ortográfica.

Almeja-se como produto final do trabalho docente a leitura e a escrita com qualidade, com o estudante demonstrando autonomia na comunicação e, ainda, capacidade de relacionar-se com informações orais e escritas. Para isso, precisa habituar-se a situações de correção de elementos básicos da comunicação escrita, o que só é possível com a exposição do estudante a situações de tentativa, erro e superação. Alcançado esse nível de compreensão da linguagem escrita, seguem-se etapas mais complexas de produção textual, com mais autonomia e criatividade.

Por outro lado, a exposição ao erro não beneficia apenas ao estudante. Serve ao professor como instrumento de diagnóstico objetivo de fragilidades e a correta classificação dos estudantes em níveis específicos de desenvolvimento da língua escrita.

A pesquisa junto aos estudantes da Unidade Integrada Manoel José de Santana seguiu a orientação de identificar esse nível de desenvolvimento e também apontou metodologias que precisam ser enfatizadas no cotidiano de sala de aula com maior potencial de estímulo à autonomia e criatividade, podendo ser citados nesse sentido o ditado e a redação.

Se, por um lado, as atividades aplicadas em sala de aula apresentaram aos estudantes “[...] desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internais do sistema.” (FERREIRO, 2007, p. 32), por outro lado os capacitam a avançar na prática da comunicação na sociedade utilizando-se da leitura e escrita como instrumentos de sua relação com o meio.

Cabe perceber, a partir dos dados obtidos junto aos estudantes nas atividades de leitura, cópia e ditado, quais fragilidadades são apontadas e o nível de desenvolvimento da língua escrita em que se encontram, o que pode ser percebido na tabela a seguir:

Tabela 2 – Desempenho dos estudantes

DESEMPENHO	LEITURA		CÓPIA		DITADO		MÉDIAS	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Bom (Alfabético)	21	81%	17	65%	8	31%	15,3	59%
Médio (silábico-alfabético)	2	7,5%	9	35%	12	46%	7,7	29,5%
Deficitário (silábico)	3	11,5%	0	0%	6	23%	3	11,5%
TOTAL:	**26**	**100%**	**26**	**100%**	**26**	**100%**	**26**	**100%**

Fonte: Dados colhidos em questionário aplicado a estudantes do 4º ano do ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Chapadinha, Maranhão.

A tabela acima demonstra que o melhor resultado obtido pelos estudantes foi no quesito leitura, chegando a 81% de desempenho considerado *Bom*. A turma apresentou desempenho bastante satisfatório, alcançando em sua maioria o nível alfabético, apesar de se estar em uma situação mais tensa que o normal para os estudantes.

O ditado apresentou os piores resultados, seja pela pouca quantidade de estudantes que obtiveram bom desempenho, seja pela elevada quantidade de estudantes com desempenho deficitário. Pode-se concluir que os estudantes não conseguiram se sobressair na atividade em função de não terem correspondido às características da atividade, que exigia um certo grau de autonomia na organização das sílabas, palavras e frases, o que não foi alcançado pela maioria.

A cópia, por sua vez, não apresentou estudantes com dificuldades, o que demonstra um certo domínio dos instrumentos básicos da comunicação escrita, como a transposição de palavras e textos e sua organização nas frases. Nesse quesito, a maioria dos estudantes atingiu o nível *Bom*, apesar de os de nível *Médio* apresentarem destaque significativo.

O ditado, nesse sentido, conseguiu apontar de maneira mais efetiva os limites na capacidade de exercício da comunicação formal dos estudantes.

Não conseguiram, também, organizar o texto de forma esteticamente viável, havendo borrões, letras bastante irregulares e algumas incompreensíveis,

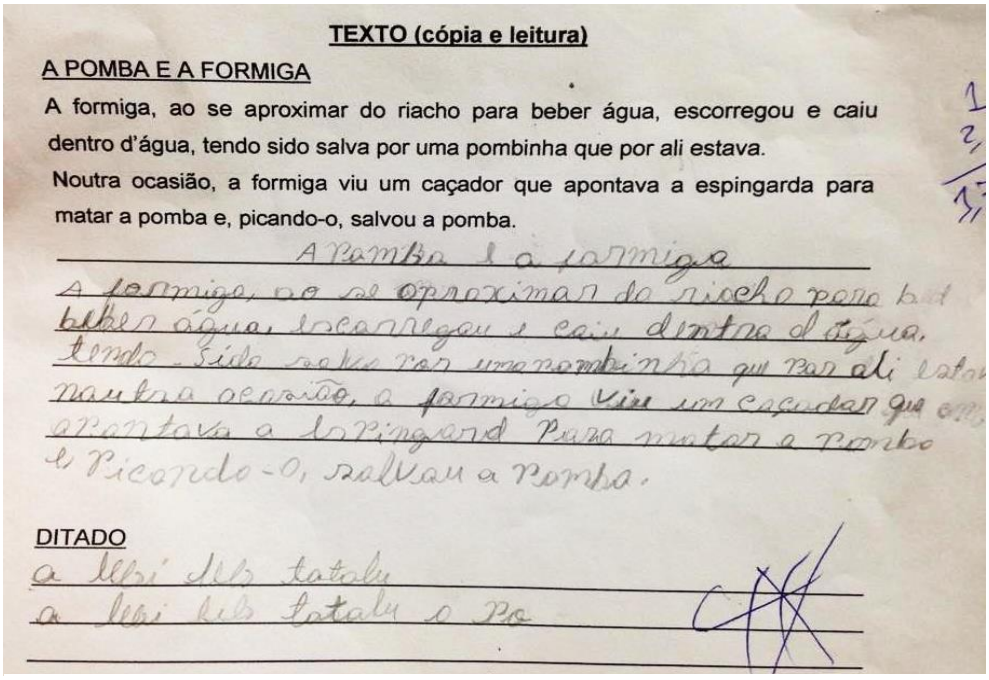
fato que denota o grau de tensão e instabilidade despertadas em meio aos estudantes. Nesse aspecto eles se assemelharam ao nível silábico-alfabético, apregoado por Emília Ferreiro na Psicogênese da Língua Escrita.

Apresentar-se-á a seguir algumas figuras representativas das expressões textuais dos estudantes que participaram da pesquisa. Deve-se perceber, comparativamente, o desenvolvimento do texto na primeira, a cópia, e a dificuldade de expressão na seguinte, o ditado.

Deve-se perceber, ainda, que mesmo na cópia ainda há bastante deficiências, especialmente no que diz respeito à pontuação, aplicação de letras maiúsculas e minúsculas bem como na estruturação do texto dentro das linhas.

Nesta primeira figura, do estudante A, pode-se perceber de forma imediata a diferença entre a produção do estudante na cópia e no ditado:

Figura 5 – Estudante A


TEXTO (cópia e leitura)

A POMBA E A FORMIGA

A formiga, ao se aproximar do riacho para beber água, escorregou e caiu dentro d'água, tendo sido salva por uma pombinha que por ali estava.

Noutra ocasião, a formiga viu um caçador que apontava a espingarda para matar a pomba e, picando-o, salvou a pomba.

DITADO

Fonte: Dados colhidos junto a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, na UI Manoel José de Santana, Chapadinha, Maranhão.

A partir do pensamento de Emília Ferreiro, tem-se a identificação do nível silábico-alfabético na atividade da cópia. Contudo, no ditado pode-se perceber um grau maior de dificuldade do estudante, aproximando-se bastante das características do nível silábico, isso porque:

> (...) a hipótese silábica é uma construção original das crianças que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto. Não somente pode coexistir com formas estáveis aprendidas globalmente (...), mas que

> pode aparecer quando ainda não tem letras escritas no sentido escrito (...) (FERREIRO, 1999, p. 213)

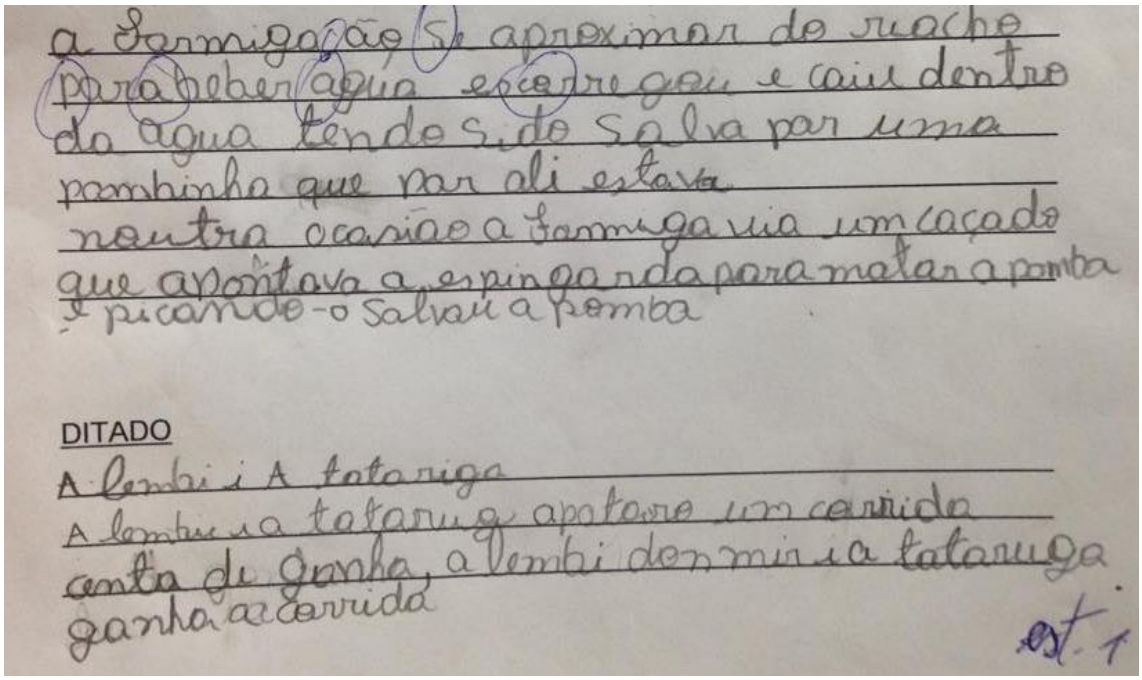
O estudante, no nível silábico, ainda apresenta dificuldade de construir a palavra em sua completude. Em determinado momento produz uma letra sílaba para representar uma palavra, em outro, esta tem mais de uma sílaba.

Ainda referindo-se à cópia, atribuída na figura ao nível silábico-alfabético, identificou-se problemas na diferenciação entre maiúsculo e minúsculo. Além disso, na palavra *formiga*, do título, não há diferenciação entre a letra “o” e “a”, na primeira e última sílabas, fato que se repete em outras palavras ao longo do texto. O parágrafo intermediário não foi compreendido pelo estudante, provavelmente por este não ter essa noção em produções textuais.

O início do parágrafo seguinte está em minúsculo. Também, a margem direita das linhas não foi respeitada, o que denota fragilidade de organização textual no estudante, demandando atenção por parte da professora para esse aspecto. A docente precisa chamar a atenção do estudante para detalhes formais da escrita, promovendo repetições sempre que o estudante apresentar produtos inadequados.

Na figura a seguir também se pode perceber elementos semelhantes ao anterior, mas com um melhor desempenho geral:

Figura 6 – Estudante B



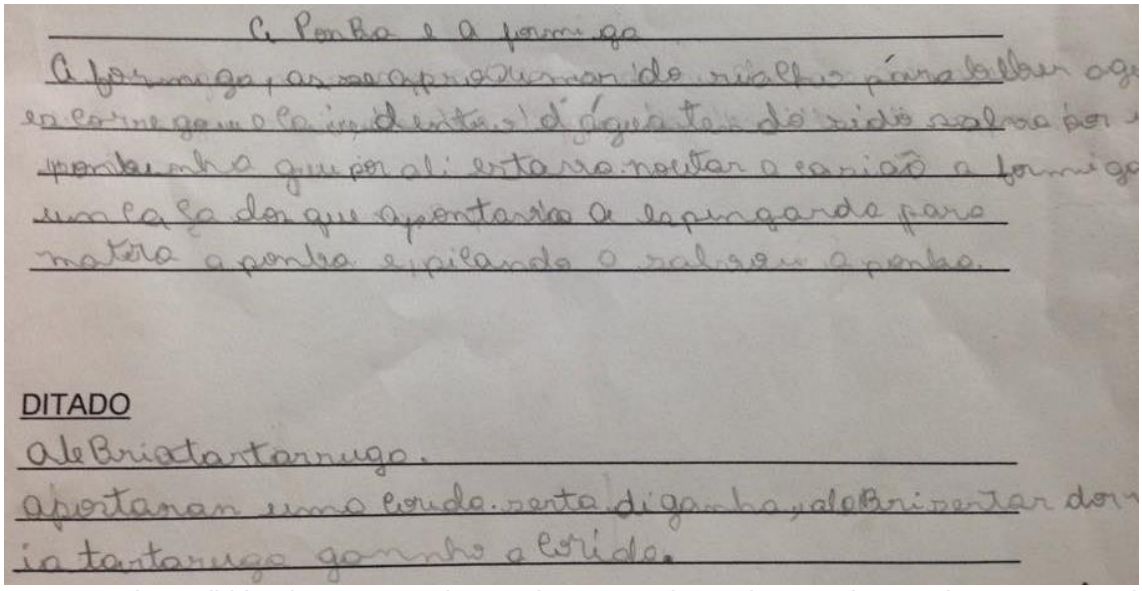
Fonte: Dados colhidos junto a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, na UI Manoel José de Santana, Chapadinha, Maranhão.

O estudante B demonstra maior domínio da língua escrita, sinalizando estar situado na transição entre o nível silábico-alfabético e alfabético, de acordo com a categorização da língua escrita estruturada por Emília Ferreiro. Repete diversas deficiências apontadas no estudante A, como o não domínio do conceito de “parágrafo”, de maiúsculas e minúsculas, limite da margem direita e pontuação, dentre outros, mas sem produzir o ditado de maneira eficiente.

Um dos indicadores do limite no aprendizado do estudante se encontra na relação entre o fonema e a letra, o que pode ser percebido com a própria palavra “lebre”, escrita como “lembre”, “tartaruga”, descrita como “tatariga” e, até mesmo, um “i” ainda no título, proveniente de uma forma de verbalização popular que significa o conectivo “e”. Isso reafirma uma compreensão deficitária por parte do estudante das relações entre os sons e as letras.

Na próxima figura tem-se a continuidade da análise com o estudante C:

Figura 7 – Estudante C



Fonte: Dados colhidos junto a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, na UI Manoel José de Santana, Chapadinha, Maranhão.

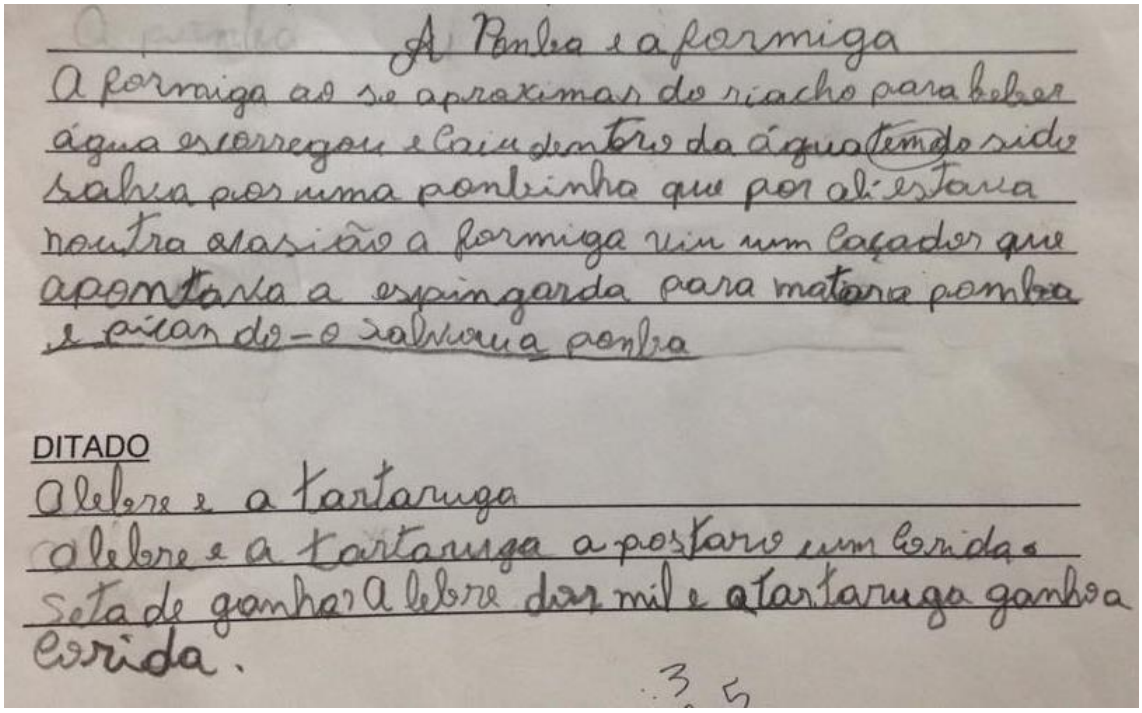
A produção das letras, na cópia, surge então com maior coerência estética, com um padrão pequeno. Entretanto, sem organização textual de forma mais ampla, ultrapassando a margem direita, por exemplo, além de não respeitar pontuações e parágrafo.

O ditado, por sua vez, está bastante prejudicado em sua organização e repetindo os vícios de comunicação dos estudantes anteriores, sem uma relação

exata entre sons, letras e sílabas, havendo, inclusive, a fusão total do título, o que pode denotar que o estudante não compreende a conexão das sílabas e das palavras. Identifica-se, nesse aspecto, alguma inconsistência na consolidação do nível silábico.

Por outro lado, o estudante D apresentou melhor desempenho, o que se segue a uma boa parte da turma:

Figura 8 – Estudante D


A Pomba e a formiga
A formiga ao se aproximar do riacho para beber água escorregou e caiu dentro da água tendo sido salva por uma pombinha que por ali estava noutra ocasião a formiga viu um caçador que apontava a espingarda para matar a pomba e picando-o salvou a pomba
DITADO
A lebre e a tartaruga
A lebre e a tartaruga apostaro um corrida a seta de ganhar a lebre dormi e a tartaruga ganhou a corrida.

Fonte: Dados colhidos junto a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, na UI Manoel José de Santana, Chapadinha, Maranhão.

Apesar de iniciar a cópia sem respeito à pontuação, não colocando a vírgula após “formiga”, a estética do texto está melhor que os estudantes antecessores. Respeitou a maioria das palavras com maiúsculas e minúsculas adequadamente, apesar de iniciar o segundo parágrafo com minúscula. Pode-se ressaltar apenas uma dificuldade em diferenciar a letra “o” e “a”, devendo ser acompanhado de forma mais próxima pela professora.

Quanto ao ditado, o estudante também apresentou desempenho superior aos colegas. Contudo, ainda na primeira linha demonstrou dificuldade em utilizar o plural ao citar a palavra “apostaro”, quando deveria ser “apostaram” e, também, entendimento de gênero, quando escreve “um”, quando deveria ser “uma”. Também escreveu a palavra “Seta”, quando deveria escrever “Certa”. Esse e outros casos

ainda se fazem problemáticos, mas seu processo de alfabetização está quase completo, devendo haver direcionamentos pontuais por parte da professora.

Seu nível de desenvolvimento da língua escrita pode ser classificado como alfabético, descrito por Emília Ferreiro como a etapa em que o estudante passou por situações de prova e envolveu-se intelectual e emocionalmente com o conteúdo da linguagem escrita. Para isso foi preciso oferecer-lhe um retorno acerca de suas limitações e uma orientação segura sobre potencialidades de desenvolvimento. De outra forma, "(...) quando o meio não provê esta informação, falha uma das ocasiões de conflito. Por isso vemos crianças (...) chegarem até o nível da hipótese silábica, mas não além disso." (FERREIRO, 1999, p. 217).

De um modo geral, as atividades desenvolvidas junto aos estudantes podem ser instrumento de trabalho docente em sala de aula pra trazer elementos sociais, culturais e especificamente comunicacionais, demonstrando as circunstâncias adequadas e possíveis de uso culto e/ou coloquial da língua, suas consequências em cada caso e o significado disso para o sucesso profissional futuro do estudante.

Deve-se demonstrar, para ele, que a utilização da linguagem culta em meio à família ou comunidade pode significar um empecilho à comunicação com seus pares. Entretanto, o estudante deve perceber que essa linguagem mais elaborada, seja na fala, seja na escrita, pode lhe abrir portas no mundo do trabalho e da convivência social.

Trabalhar apenas os aspectos elementares da comunicação, ou seja, o conhecimento sobre letras, sílabas e palavras, não é suficiente para efetivar o processo de alfabetização e letramento, isto é, de preparar o indivíduo para a vida social e comunitária e para o exercício do trabalho.

Não considerar a realidade do estudante pode conduzir a uma situação de fracasso escolar, tendo em vista a falta de significância, para o estudante, daqueles conhecimentos.

Um processo de alfabetização precisa levar em consideração a compreensão de que:

> (...) analfabetismo e pobreza caminham juntos, não são fenômenos independentes; analfabetismo e marginalização social caminham juntos, não são fenômenos independentes. O analfabetismo dos pais está relacionado com o fracasso escolar de seus filhos. (FERREIRO, 2007, p. 56)

Pensar o fracasso escolar envolve toda uma concepção de educação e sua relação com as comunidades atendidas pela instituição escolar. O público alvo servido pela escola precisa ser visto e entendido pelos professores e por aqueles que comandam o sistema a partir de um viés mais realista, sem idealização demasiada e sem justificativas prontas e superficiais para os problemas.

Ainda não é corrente em meio aos professores o lidar com questões sociais e ideológicas no contexto escolar, o que dificulta a transposição de sentido da simples alfabetização instrumental para o letramento propriamente dito, com todo o seu contexto histórico, cultural e comunitário.

Apesar disso, Ferreiro (2007, p. 53) diz que:

> [...] é possível pensar em alternativas que transformem o professor alfabetizador no mais importante de toda a escola, que é possível imaginar estratégias para não deixá-lo só e ajudá-lo a mudar sua prática, apelando para a sua inteligência. É um ato de fé, porque se não acreditasse, deveria aceitar como 'normal' uma situação inaceitável: que as crianças mais pobres da região continuem sendo rechaçadas pelas práticas discriminatórias da alfabetização tradicional, enquanto seus pais lutam para romper, através de seus filhos , uma das tantas barreiras da marginalização.

Concomitantemente a esse reconhecimento de questões do contexto social e cultural, a análise objetiva da produção textual do estudante, bem como a leitura que faz em sala de aula, se fazem necessárias. Esse cuidado com o entorno e o instrumental demonstram a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, preparando o ser para a vida em sociedade com o domínio eficiente da comunicação formal.

A conclusão que se pode ter dos dados advindos da pesquisa é o fato de que os estudantes, em sua maioria, possuem grande capacidade de comunicação e compreensão da linguagem escrita à sua volta, fato indicado no bom desempenho na leitura e na cópia. Entretanto, não desenvolveram plenamente a capacidade de organização dos elementos da linguagem, as sílabas, as palavras e as frases, demonstrando limitada autonomia intelectual na produção e organização textual.

6 CONCLUSÃO

O estudo sobre a problemática do analfabetismo exigiu que se percorresse o trajeto das reflexões teóricas sobre o tema e culminou com a pesquisa de campo junto à turma de 4º ano do ensino fundamental da Unidade Integrada Manoel José de Santana, no município de Chapadinha, Maranhão.

O objetivo de identificar o nível de desenvolvimento do estudante em sua capacidade de ler e escrever, apontando defasagens em relação ao que se espera do estudante no primeiro ciclo do ensino fundamental e, ainda, indicando potencialidades de superação, foi alcançado na medida em que se fundamentou nos pressupostos teóricos de Emília Ferreiro sobre os níveis de desenvolvimento da criança no processo de alfabetização.

O contato e a aplicação das atividades didáticas de cópia, ditado e leitura contribuíram para a construção de uma visão de conjunto das dificuldades dos estudantes no que diz respeito a seu desempenho escolar e ao nível de alfabetização em que se encontram.

A estrutura do prédio escolar, a formação dos professores e a organização do currículo são fatores internos ao sistema educacional e que influenciam nos resultados. Nesse sentido, na Unidade Integrada Manoel José de Santana, constatou-se condições internas favoráveis ao aprendizado.

Por sua vez, percebeu-se a necessidade, por parte da professora, da administração da escola e da coordenação do Sistema Municipal de ensino, de um trabalho mais focado nos saberes e na intervenção docente e institucional disciplinada no conhecimento dos níveis de desenvolvimento da escrita.

O contato e a análise dos dados coletados na pesquisa apresentaram indicativos de qualidade no processo de alfabetização na escola. Apesar disso, o problema detectado foi a falta de coerência nos resultados, hora apresentando melhor desempenho na cópia, hora na leitura e, em alguns casos, no ditado.

Percebeu-se que os estudantes demonstraram variação nos níveis de expressão textual, especialmente entre a cópia e o ditado. Na primeira, geralmente situavam-se no nível silábico-alfabético e alfabético. No ditado, por sua vez, a maioria dos estudantes situava-se no nível silábico e/ou silábico-alfabético, demonstrando a necessidade de maior ênfase nessa atividade docente com vistas à melhoria no desempenho dos estudantes.

Através do instrumental construído para a pesquisa foi possível identificar fragilidades e indicar focos que demandam uma postura investigativa dos professores da turma e, em seguida, intervenção pedagógica com vistas à superação das deficiências. Os estudantes apresentaram um nível melhor de leitura do que de escrita e, nesse aspecto, o ditado apresentou um grau de dificuldade maior.

De um modo geral, os estudantes demonstraram entender o sentido da comunicação escrita e oral, restando, portanto, que a professora, escola e Sistema de Ensino implementem esforços no sentido de aperfeiçoar a capacidade de estruturação de palavras e frases pelos estudantes.

A afirmação da professora de que está há dois anos na escola trabalhando especificamente com o público proveniente do ciclo da alfabetização sem ter recebido qualquer capacitação específica para esse trabalho por parte da SEMED demonstra uma fragilidade institucional da escola e do Sistema de Ensino.

Finalmente, como propostas concretas de intervenção no Sistema de Ensino e na atuação docente em sala de aula pode-se destacar, em relação a essa última, a diversificação das atividades didáticas e o compromisso efetivo em oferecer retorno ao estudante sobre seus pontos de fragilidade no aprendizado, detectados no produto de sua expressão textual.

Quanto ao Sistema, por seu turno, faz-se necessária a implementação de cursos de formação continuada para os professores do primeiro ciclo, especialmente focados em fundamentos e estratégias de alfabetização e letramento. Além disso, torna-se importante a discussão e conhecimento dos documentos norteadores da educação na escola e no município, como o PPP, a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Chapadinha, bem como o Plano Decenal de Educação, especialmente no que diz respeito à alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Outra proposta importante é o estabelecimento de parcerias com as IES ou outras organizações com qualificação para o diagnóstico e pesquisa no campo da educação, a fim de se ter uma visão mais sistemática e realista dos problemas referentes à alfabetização, com os entraves apontados e os caminhos de superação indicados.

REFERÊNCIAS

ANALFABETISMO NO MARANHÃO: Taxas de analfabetismo em Chapadinha em relação às demais sedes de Unidades Regionais de Educação (URE's) – acima de 15 anos de idade. Adaptado de: DEEPASK. Analfabetismo: veja taxa e número de analfabetos por cidade do Brasil. Disponível em: <http://www.deepask.com.br/goes?page=Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio>; IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm>; MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Unidades Regionais de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/unidades-regionais-de-educacao/> Acessado em: 20 fev. 2016.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-50. *In:* RIBEIRO, Anailza Oliveira. **Alfabetização e letramento:** os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. Salvador: UNEB, 2009. – Monografia.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez, 2003. *In:* SANTI, Paula Aparecida. **Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** Ijuí-RS: UNIJUI, 2014. – Monografia.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume I.** Brasília: MEC, 2006.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Dos saberes docentes à alfabetização de crianças:** um contributo à Formação de professores. *In:* 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002. GT 10 – **Alfabetização, Leitura e Escrita.** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 06 ago. 2009. *In:* RIBEIRO, Anailza Oliveira. **Alfabetização e letramento:** os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. Salvador: UNEB, 2009. – Monografia.

CHAPADINHA. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **PPP – Projeto Político-Pedagógico:** Unidade Integrada Manoel José de Santana. Chapadinha-MA: SEMED, 2014.

ESOPO. **Fábulas de Esopo:** A lebre e a tartaruga. Acessado e adaptado de <http://files.radar17.webnode.com.br/200000935-848bc8588e/Fabula_A_lebre_tartaruga001.swf> em: 20 out. 2015.

FERNANDES, C.L; RODRIGUES, D.B; SILVA, E.A.S; SOUZA, F.D.C; PEREIRA, D.R. **Alfabetização hoje:** teorias, concepções vigentes e práticas docentes dos professores alfabetizadores. São Paulo, outubro, 2011.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 14.ed. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Lichetenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução: GONZALES, Horácio et al. V. 4. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. *In:* RIBEIRO, Anailza Oliveira. **Alfabetização e letramento:** os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. Salvador: UNEB, 2009. – Monografia.

FRADE, Izabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização na escola de nove anos** – desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 73-112. *In:* RIBEIRO, Anailza Oliveira. **Alfabetização e letramento:** os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. Salvador: UNEB, 2009. – Monografia.

GARRIDO, Elsa. **Sala de aula:** espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. *In:* CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 124-41. *In:* RIBEIRO, Anailza Oliveira. **Alfabetização e letramento:** os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. Salvador: UNEB, 2009. – Monografia.

GOELLNER, Maria Haydée. **Hipóteses de Alfabetização segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky**. Acessado de: <http://www.espacoeducar.net/2011/06/hipoteses-de-alfabetizacao-segundo.html> em: 20 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **IDEB: Brasil, Chapadinha e escola.** Acessado e adaptado de: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4632360; http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4632360, Atualizado em: 03 jun. 2015. Acessado em 20 mar. 2016.

KRAMER, Sonia (org). **Alfabetização:** Dilemas da Prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, Ed Ltda, 1986. *In:* SANTI, Paula Aparecida. **Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** Ijuí-RS: UNIJUI, 2014. – Monografia.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S.. **Desigualdade e indicadores sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. Acessado de: <http://www.schwartzman.org.br/simon/fest5_herb.pdf> em: 20 jan. 2016

MEDEL, Cássia R. M. de Assis. **Alfabetizar letrando:** Ferramentas para a aprendizagem da leitura e escrita. Acessado de:

<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1084> em: 20 jan 2016.

NOGUEIRA, Luzia. Professora Luzia. **Fábulas de Esopo.** Acessado de: <http://professora-luzia.blogspot.com.br/2013/06/fabula-pomba-e-formiga.html> em 20 out. 2015.

NOGUEIRA, Silvana da Silva; SILVA, Priscila Cavalcante. **O processo de aquisição da língua escrita:** fundamentado em Emília Ferreiro e Ana Teberosky. VI FIPED (Fórum Internacional de Pedagogia). Santa Maria-RS: AINPGP, 30 de julho a 01 de agosto de 2014. Acessado de: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_25_05_2014_18_21_22_idinscrito_449_1fe05d4003b758754f391f52f0020681.pdf> em: 20 fev 2016.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS – OEI. **Sistema Educativo Nacional de Brasil.** Acessado de: http://livrozilla.com/doc/525782/15.-pessoal-docente--situa%C3%A7%C3%A3o-e-forma%C3%A7%C3%A3o, p.176. Acessado em: 28 fev. 2016.

OLIVEIRA, João Batista Araújo (Instituto Alfa e Beto); SILVA, Luiz Carlos Faria da. (Universidade Estadual de Maringá). **O impacto das séries iniciais:** educação infantil, analfabetismo funcional e eqüidade. Maringá: IETS, 2006. - Artigo apresentado no Seminário sobre Educação e Equidade, IETS – em outubro de 2006. Acessado de: <http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2013/09/impacto_das_series_iniciais.pdf> em: 21 out 2015. p. 16-17)

PNUD. **G1: Ranking do Desenvolvimento Humano (IDH) – 2008.** Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL926513-5598,00-BRASIL+PERMANECE+NO+LUGAR+NO+RANKING+DO+IDH+E+E+SUPERADO+PELA+VENEZUELA.html> Acessado em: 20 fev. 2016.

RIBEIRO, Anailza Oliveira. **Alfabetização e letramento:** os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. Salvador: UNEB, 2009. – Monografia.

SANTI, Paula Aparecida. **Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** Ijuí-RS: UNIJUI, 2014. – Monografia.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização.** Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas. Número especial sobre alfabetização São Paulo (52): 19-24, fev. 1985. *In:* RIBEIRO, Anailza Oliveira. **Alfabetização e letramento:** os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. Salvador: UNEB, 2009. – Monografia.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. *In:* SANTI, Paula Aparecida. **Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** Ijuí-RS: UNIJUI, 2014. – Monografia.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade. Ano XXI, n 73, dez. 2000. p. 209-44. *In:* RIBEIRO, Anailza Oliveira. **Alfabetização e letramento:** os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. Salvador: UNEB, 2009. – Monografia.

UNESCO. Veja. **Países com mais adultos analfabetos.** Editora Abril. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-do-mundo/> Acessado em: 20 fev. 2016.

UOL. **IDH dos Estados.** Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/07/29/distrito-federal-tem-idhm-mais-alto-do-pais.htm> Acessado em: 20 fev. 2016.

ZÓBOLI, Graziela Bernardi. **Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente.** São Paulo: Ática, 1991. *In:* RIBEIRO, Anailza Oliveira. **Alfabetização e letramento:** os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. Salvador: UNEB, 2009. – Monografia.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário ao professor

FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA – FAP

Chapadinha, setembro de 2015

Curso de Complementação Pedagógica

Acadêmicos: Antonio Marcos Lopes Ferreira, Aracélia Barros Vieira, Jânio Rocha Ayres Teles

TEXTOS PARA O ESTUDANTE: CÓPIA/DITADO/LEITURA

Textos aplicados aos) estudantes do 4º ano do ensino fundamental de 2015, da Unidade Integrada Manoel José de Santana, egressos do 3º ano do ensino fundamental da mesma escola em 2014.
O(a) professor(a) não será identificado(a) no texto final da Monografia.

CARACTERIZAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)			
NOME:		SEXO:	( ) MASC ( ) FEM
NASCIMENTO:		IDADE:	
COR:		BAIRRO ONDE MORA:	

TEXTO (cópia e leitura)

A POMBA E A FORMIGA

A formiga, ao se aproximar do riacho para beber água, escorregou e caiu dentro d'água, tendo sido salva por uma pombinha que por ali estava.
Noutra ocasião, a formiga viu um caçador que apontava a espingarda para matar a pomba e, picando-o, salvou a pomba.

TEXTO PARA DITADO

A LEBRE E A TARTARUGA

A lebre e a tartaruga apostaram uma corrida. Certa de ganhar, a lebre resolveu tirar uma soneca. Dormiu demais e, ao acordar, a tartaruga já vencera a corrida.

APÊNDICE B – Instrumental de análise dos textos para o estudante:

cópia/ditado/leitura

FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA – FAP
Chapadinha, setembro de 2015
Curso de Complementação Pedagógica
Acadêmicos: Antonio Marcos Lopes Ferreira, Aracélia Barros Vieira, Jânio Rocha Ayres Teles

INSTRUMENTAL DE ANÁLISE DOS TEXTOS PARA O ESTUDANTE: CÓPIA/DITADO/LEITURA

Textos aplicados aos) estudantes do 4º ano do ensino fundamental de 2015, da Unidade Integrada Manoel José de Santana, egressos do 3º ano do ensino fundamental da mesma escola em 2014.
O(a) professor(a) não será identificado(a) no texto final da Monografia.

Nº	CÓPIA	DITADO	LEITURA	MÉDIAS POR ESTUDANTE
MÉDIAS POR ITEM:				

Orientação de preenchimento: cada item será pontuado em 1, 2 ou 3: 1 significa baixo desempenho; 2 significa médio desempenho; 3 significa bom desempenho. Abaixo do quadro será indiada a média de cada item da turma, para que seja analisado o item que apresenta maior dificuldade. À direita, no canto inferior, no quadro em negrito, a média geral de todos os estudantes e dos itens, correspondendo à média geral da turma, para possíveis comparações com outras turmas eu mensuração de desempenho ao longo de uma trajetória temporal.

APÊNDICE C – Fotos do processo de pesquisa em sala de aula, junto à professora e aos estudantes

Processo de Leitura





Processo de Escrita







