

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ANDRÉA DE OLIVEIRA COSTA

**POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
SEM SABER LER E ESCREVER?**

JUIZ DE FORA
2017

ANDRÉA DE OLIVEIRA COSTA

**POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
SEM SABER LER E ESCREVER?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador(a): Prof.^a. Dr^a. Ilka Schapper Santos

JUIZ DE FORA

2017

ANDRÉA DE OLIVEIRA COSTA

**POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
SEM SABER LER E ESCREVER?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

Prof(a). Dr.(a). Ilka Schapper Santos (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof. Dr^a Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Prof. Dr^a Maria Andreia de Paula Silva

Ao meu marido que não mediu esforços e não se abalou pelos dias em que ficou sozinho e ainda achou forças para me incentivar e fortalecer nos momentos em que eu desfalecia.

AGRADECIMENTOS

Agora é a hora de agradecer e honrar aqueles que direta ou indiretamente fizeram parte de mais um capítulo do meu livro da vida.

Primeiramente agradeço a Deus. Eu sei Pai, que foi por tua vontade que cheguei até aqui. A ti toda a honra, a Glória e o Louvor. Deus seja louvado!

Ao meu marido e grande amor da minha vida, pela paciência, pelo carinho, pelo companheirismo, pelo incentivo, pelo cuidado, por acreditar em mim e adiar suas viagens e seus sonhos em prol dos meus sonhos.

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelos conhecimentos compartilhados.

À equipe gestora e às professoras da Escola Paraíso, por abrirem as portas para a realização desse trabalho.

À Prof. Doutora Ilka Schapper Santos, pela orientação primorosa e efetiva. Seu compromisso com este trabalho fez toda a diferença. Meu muito obrigado!

À Mônica Motta Henriques pelo suporte tão presente neste trabalho e como o nome suporte diz, também suportou todos os erros e os corrigiu com maestria.

À minha colega de trabalho Geralda Angélica Souza, que nas horas de dúvidas, estava ali, ao meu lado e me ajudava com sua sabedoria e eficácia.

À prof. Doutoranda Regina que muito me auxiliou na revisão desse trabalho. Suas dicas foram valiosas.

Como último agradecimento formal, não poderia deixar de fora os muitos amigos que fiz da turma de 2015, muitas vezes me socorreram nos meus momentos de desespero. Nosso grupo é 10. Obrigada amigos!!!!

Enfim, a todos os meus verdadeiros amigos, irmãos e irmãos da igreja que torceram e oraram por mim para mais essa vitória. Valeu!

Ora, aquele que dá a semente ao que semeia, e pão para o alimento, também multiplicará a vossa sementeira, e aumentará os frutos da vossa justiça.
(2 Coríntios, 9:10)

RESUMO

Esta dissertação tem como pergunta principal e objetivo saber quais os motivos que levam os alunos a não conseguirem se alfabetizar nos três primeiros anos de escolaridade e chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental sem ler e escrever. Assumindo que a alfabetização é uma construção que se dá nas relações interpessoais, mediadas pela linguagem, esta dissertação busca, no discurso dos alunos e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os sentidos atribuídos à alfabetização e letramento. Para tal, este estudo fundamenta-se teoricamente na concepção de linguagem como constituidora da consciência e espaço de inter-relações sociais, tendo como aportes teóricos principais os estudos desenvolvidos por Lev Semionovich Yygotsky sobre o fenômeno da linguagem e a mediação e os estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin. Além desses teóricos, constituem-se como interlocutores autores que abordam especificamente sobre a alfabetização, a leitura e a escrita como Soares, Kleiman, Mortatti, Cagliari, Schapper, entre outros. A perspectiva histórico-cultural orientou os procedimentos de pesquisa e as análises desenvolvidas sobre o material empírico produzido na observação de aula do 3º ano do Ensino Fundamental e atividades nos encontros dialógicos com os alunos em situação de comprometimento de aprendizagem do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. A partir das análises chegou-se a conclusão que os alunos, desses dois níveis de ensino pesquisados, estão muito aquém do nível desejado, ficando claro e evidente a falta de empenho da própria escola na condução do processo educacional, sendo que, a escola sozinha não conseguindo fazer um bom trabalho, necessita da ajuda das famílias, direção e professores. Observou-se que as professoras são comprometidas, mas o número excessivo de alunos por turma as impedem de fazer uma intervenção mais intensa. Esses alunos chegarão ao 6º ano do EF da maneira que estão. Cabe à direção escolar, dar o aval para mudar essa realidade com um projeto de intervenção extraclasse e com o apoio da família para que se esse ciclo se quebre e que as crianças tenham sua vida escolar normalizada.

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura e escrita; Letramento.

ABSTRACT

This dissertation has as main question and objective to know the reasons that lead the students to not be able to become literate in the first three years of schooling and to reach the 6th year of Elementary School without reading and writing. Assuming that literacy is a construction that takes place in the interpersonal relations, mediated by language, this dissertation seeks, in the discourse of the students and teachers of the initial years of Elementary School, the meanings attributed to literacy and literacy. For this, this study is theoretically based on the conception of language as a constituent of consciousness and space of social interrelations, having as main theoretical contributions the studies developed by Lev Semionovich Vygotsky on the phenomenon of language and mediation and the studies developed by Mikhail Bakhtin. In addition to these theorists, they are interlocutors who deal specifically with literacy, reading and writing as Soares, Kleiman, Mortatti, Cagliari, Schapper, among others. The historical-cultural perspective guided the research procedures and the analyzes developed on the empirical material produced in the observation of the 3rd year of elementary school and activities in the dialogues with the students in a situation of commitment of learning of the 3rd and 5th years of Teaching Fundamental. From the analysis, it was concluded that the students of these two levels of education are far below the desired level, being clear and evident the lack of commitment of the school itself in the conduct of the educational process, being that the school alone Not being able to do a good job, needs the help of families, management and teachers. It was observed that teachers are involved, but the excessive number of students per class prevents them from making a more intense intervention. These students will reach EF's 6th year the way they are. It is up to the school leadership, to give the endorsement to change this reality with an extraclass intervention project and with the support of the family so that this cycle breaks down and that the children have their school life normalized.

Keywords: Initial Reading Instruction; Reading; Writing. Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Aprendizagem
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
ATC	Alfabetização no Tempo Certo
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nível Sócio Econômico
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNAIC	Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
QEdu	Qualidade em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de resultado do Plano Todos Pela Educação.	23
Figura 2 – Estrutura do SIMAVE	29
Figura 3 - Escrita dos alunos do 6º ano que não foram alfabetizados	37
Figura 4 - Escrita dos alunos do 6º ano que não foram alfabetizados	37
Figura 5 – Aluna S.....	74
Figura 6 – Aluno T.....	74
Figura 7 – Aluno R	75
Figura 8 – Aluno F.....	79
Figura 9 - Aluna JE.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Meta 3 e o desempenho por ano.....	41
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Acertos x erros.....	38
Quadro 2 – Resumo das ações propostas	87
Quadro 3 – Diagnóstico Estratégico	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Diagnóstico	38
------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DIRETRIZES DA ALFABETIZAÇÃO E AS PRÁTICAS ESCOLARES.....	20
1.1 A Resolução CNE/CEB 07/1010 que fixa diretrizes para o ensino fundamental de nove anos	20
1.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	25
1.3 Como Minas Gerais venceu o desafio para implementar a alfabetização na idade certa	28
1.4 A Escola Paraíso	30
1.5 O caso de analfabetismo no 6º ano do ensino fundamental na Escola Paraíso	35
2 A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO ESCOLAR À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, DA LINGUÍSTICA APLICADA E DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	40
2.1 Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a discussão da aprendizagem.....	43
2.1.1 A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e Bakhtin	43
2.1.2 Influência da teoria de Vygotsky no âmbito escolar.....	51
2.1.3 Breve histórico da alfabetização englobando a leitura e escolarização...	56
2.1.4 A importância do Letramento	62
2.1.5 A Linguística Aplicada na prática da alfabetização.....	67
2.2 O percurso metodológico	69
2.2.1 Estudo de caso.....	69
2.2.2 Encontros Dialógicos.....	70
2.3 Análise e interpretação dos dados	72
2.3.1 3º anos do Ensino Fundamental.....	72
2.3.2 5º anos do Ensino Fundamental.....	77
2.3.3 O trabalho de alfabetização dos professores dentro da sala de aula	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A	98
APÊNDICE B	104

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, principalmente no meio educacional em artigos publicados em revistas de grande circulação nacional tais como a “Nova Escola”, “Gestão Escolar” e em sites como CAEd, QEd, Todos Pela Educação¹, entre outros, o grande número de alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com grande defasagem, isto é, com baixos resultados na proficiência em Português e Matemática. Este debate torna-se ainda mais recorrente nos períodos em que são divulgados os resultados das avaliações externas como SABE, PROEB, SIMAVE, ANA, PISA, entre outros.

Entretanto, quem são esses alunos? Quais são suas histórias de vida e de escolaridade? Quantos deles conseguem sucesso na superação de suas dificuldades de aprendizagem e quantos são reprovados ano a ano?

A presente pesquisa não tem a intenção de responder a todas essas perguntas, mas contribuir para o aprofundamento das reflexões acerca da linguagem dos alunos como, por exemplo, a possibilidade de eles alcançarem a média de proficiência nas avaliações do SIMAVE, que está disponibilizada nas revistas do CAEd na escola; alcançar a média nas avaliações internas de acordo com o currículo escolar e que se constituem casos de insucesso por chegarem ao 6º ano sem ler e sem escrever proficientemente.

Ao me deparar² com essa questão de alfabetização, lembrei-me de quando iniciei minha carreira como professora, justamente por esta perspectiva. Tinha somente o magistério no nível de 2º grau (nomenclatura usada no início dos anos 1990) hoje nomeado como Ensino Médio. Trabalhei, pela primeira vez, em uma escola de zona rural na modalidade multisseriada, ministrava aulas em uma só sala para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ao mesmo tempo. Foi muito difícil, pois eu tinha que ensinar todas as disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e Ensino Religioso. Permaneci nessa situação por três anos consecutivos. Saí dessa

¹ A Revista Nova Escola é uma revista mensal brasileira, destinada a professores, editada pela Fundação Victor Civita. Publicada desde março de 1986, conta com o apoio institucional do Governo Federal, que permite sua venda a baixo preço. A Revista Gestão Escolar também é desenvolvida pela Fundação Victor Civita para contribuir com o trabalho de diretores escolares, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores pedagógicos e educacionais e ajuda a promover o avanço da qualidade de ensino no país. Tiragem bimestral. Disponível em: <www.novaescola.org.br>; <www.qedu.org.br>; <www.simave.caedufjf.net>; <www.todospelaeducacao.org.br>.

² Este trabalho é escrito em terceira pessoa, mas, em alguns momentos, será escrito em primeira, por trazer a experiência da própria pesquisadora.

modalidade e iniciei minha trajetória como docente em escolas da zona urbana, com uma turma de 2ª série – hoje 3º ano do Ensino Fundamental. Fiquei por dois anos nessa modalidade de ensino.

Resolvi fazer minha graduação em Letras, entre 1997 e 2001, pois gostava muito de inglês. Assim que entrei para a faculdade, saí dos anos iniciais e passei a dar aula de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental (EF). A partir de uma pós-graduação que tive a oportunidade de fazer em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, me identifiquei com a Língua Portuguesa e passei a ministrar esse conteúdo curricular. Aos poucos fui deixando o inglês e passando para o português. Hoje trabalho somente com a Língua Portuguesa e ao assumir as turmas de 6º ano, em 2016, deparei-me com alunos com defasagem em leitura e escrita.

Este trabalho originou-se, portanto, da minha inquietação em relação ao processo de alfabetização desses alunos, aspectos com os quais tenho visualizado e causado preocupação, enquanto professora de Língua Materna do 6º ano do Ensino Fundamental. A escola à qual pertenço, e que será foco desta pesquisa, se encontra na periferia da cidade de Divinópolis – MG, sendo que a maioria dos alunos atendidos são oriundos de famílias carentes e com diversos problemas familiares a outra parte é formada por alunos de classe média. O Nível Sócio Econômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características pelo site Qedu. Os indivíduos foram agrupados apenas por escola. A E.E. Paraíso³ teve como média de Nível Sócio Econômico 5,3. Esse é considerado um nível Médio.

O NSE é um valor numérico, inicialmente variando de -3 até 3. Posteriormente, para facilitar o entendimento, ele foi convertido para uma escala de 0 até 10 e em seguida, separado em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto”. (www.qedu.org.br/glossario/nivel-socioeconomico-nse, 2015).

De acordo com a nota de proficiência do SIMAVE⁴ no ano de 2015, os anos iniciais foram melhores em Matemática e, os anos finais, alcançara melhores resultados em Língua Portuguesa. No referido ano, foram avaliadas as turmas de 3º,

³ Escola com nome fictício para preservar sua identidade.

⁴ As avaliações externas aferem os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

5º e 7º ano. Importante destacar que o Ensino Médio não é foco de estudo neste projeto.

Assim, pretendo compreender por que os alunos estão chegando ao 6º ano do Ensino Fundamental com a escrita bastante rudimentar, não conseguem ler e entender e quais medidas podem ser implementadas para sanar o problema. Desse modo, a proposta de intervenção será voltada para os alunos que não conseguiram ser alfabetizados na idade certa, de acordo com Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ou seja, até os oito anos, e para aqueles alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental também (projeto paralelo a esse).

A pergunta norteadora desta investigação se estabelece, portanto, na seguinte inquietação: Quais os motivos que levam os alunos a não conseguirem se alfabetizar nos três primeiros anos de escolaridade e chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental sem ler e escrever?

Com a finalidade de responder ao questionamento foi delimitado o seguinte objetivo geral: analisar os motivos que levam os alunos a não conseguirem se alfabetizar nos três primeiros anos de escolaridade e propor um plano de ação para minimizar o problema do analfabetismo dos alunos que concluem o ciclo de alfabetização. Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: descrever o cenário de política de alfabetização no país e estado e o caso de analfabetismo no 6º ano da Escola Estadual Paraíso; analisar quais são as causas do analfabetismo de 6º ano e quais medidas adotadas para sanar o problema estruturado na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky; propor um plano de ação para minimizar o problema do analfabetismo nos alunos que concluem o 3º ano do Ensino Fundamental, período compreendido como ciclo de alfabetização.

No primeiro capítulo, faremos uma descrição das políticas nacionais e estaduais que embasam a prática docente e escolar sobre a alfabetização; o Ensino Fundamental de nove anos; o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa em âmbito nacional e o que o estado de Minas Gerais tem feito a esse respeito para amenizar o problema. A partir dessa análise, traremos a apresentação pormenorizada da escola: sua estrutura; funcionamento; números de alunos e funcionários, destacando os alunos que se encontram no 6º ano sem saber ler e escrever.

No capítulo 2 traremos três seções: na primeira, buscaremos compreender por meio de uma reflexão teórica inicial, as estratégias que a escola utiliza no ensino

da aquisição inicial da leitura e escrita e como isso transforma ou não em aprendizagem. A discussão terá como base teórica a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky (2010) em que o aluno pode se tornar protagonista da aprendizagem, tendo o professor como mediador e o dialogismo de Bakhtin. Trabalharemos também com a Linguística Aplicada (LA), por meio de Cagliari (2009), cuja perspectiva teórica segue a linha vygotskyana, e defende que, para ser um bom professor alfabetizador, é necessário conhecer a Linguística e sua estrutura, para, então, entender o que se passa com a criança no processo de aquisição da escrita e da leitura. Ainda sobre a LA, adentrando um pouco no letramento, utilizaremos as concepções de Kleimam (1995) e, por último, Magalhães (2014), que traz em seu artigo a descrição de como deve ser trabalhado o texto na alfabetização inicial.

Na segunda seção discorreremos sobre o percurso metodológico em que será discutida a pesquisa e a análise desse caso, com dados empíricos de investigação, através de uma pesquisa qualitativa, utilizando o método de estudo de caso. Será feita observação de uma aula do 3º ano do Ciclo de Alfabetização e encontros com os alunos com defasagem do 3º e 5º anos a fim de investigar que nível de alfabetização e letramento se encontram.

Já na terceira seção faremos a análise dos dados produzidos pelos vários tipos de pesquisa elencadas no parágrafo anterior, em que se objetivará entender o que se passa no interior da sala de aula e fora dela, para detectar pontos de convergência ou divergência da questão inicial deste trabalho.

No capítulo 3, após todas as análises tecidas, será apresentada a proposta de intervenção sem a pretensão de solucionar o problema em sua totalidade, mas no intuito de minimizá-lo. Para tanto, proporemos medidas para esses alunos não chegarem ao 6º ano sem ler e escrever, a fim de que esse ciclo não se repita.

1 DIRETRIZES DA ALFABETIZAÇÃO E AS PRÁTICAS ESCOLARES

A alfabetização, nos últimos anos, vem sendo o foco de políticas públicas, programas de governo e projetos educacionais com o objetivo de minimizar os problemas para solidificar os anos iniciais do EF. Dentre outras razões, essa preocupação se dá pelos níveis muito baixos de aprendizagem demonstrados pelas avaliações do PROEB, SAEB, ANA e da Prova Brasil, ao longo dos últimos anos, que trouxeram ao lume o despreparo e a ineficiência da escola para ensinar os alunos das classes mais baixas a ler e a escrever.

Entre as políticas educacionais que objetivaram solucionar essa situação problemática na educação dos anos iniciais está a Resolução CNE/CEB 07/2010. E é sob a luz dessa resolução e seus desdobramentos que o presente capítulo pretende tratar. Para tanto apresentaremos um breve estudo histórico de como foi estruturado o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Trataremos ainda, dos desafios educacionais enfrentados pelo Estado de Minas Gerais para atender ao compromisso da Alfabetização na Idade Certa, cujo programa se propõe a vencer esse desafio em nível nacional.

Com o objetivo de apontar a sintonia entre a política de alfabetização implantada e os programas que a acompanham, será feita uma descrição geral do PNAIC para fundamentar as ações da SEE que visam à alfabetização na idade certa na rede estadual de ensino e apresentar a resolução que determina a ampliação do fundamental para 9 anos.

1.1 A Resolução CNE/CEB 07/1010 que fixa diretrizes para o ensino fundamental de nove anos

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) já pré-anunciava, desde 1996, a permanência obrigatória da criança na escola por nove anos, quando, em seu art. 32, utilizou o termo “mínima” referindo-se à duração de oito anos obrigatórios para o EF, possibilitando com isso, que os sistemas ampliassem esse tempo. A partir de então, o EF de nove anos de duração tornou-se uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

O Ministério da Educação, fazendo seu papel de delimitador e implantador de política públicas concebeu, em 2004, o programa Ampliação do Ensino Fundamental

de Oito para Nove Anos. Logo após a implantação do programa, transformou-se na Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Para implementação dessa lei nas escolas foram organizados sete encontros regionais que deram origem a um documento orientador intitulado Encontros Regionais.

Esse documento serviu para viabilizar o início do programa de forma coletiva e democrática no âmbito dos sistemas de ensino. Os encontros regionais para a ampliação do ensino fundamental contaram com representantes de secretários de educação estaduais e municipais, representantes do CNE, Undime, Fundescola, supervisores, técnicos da Educação Infantil, diretores, coordenadores pedagógicos, professores dos anos iniciais e finais e orientadores pedagógicos. O programa teve, como amparo legal, além da Lei nº 11.114/05 que tem o objetivo de tornar obrigatório o início do E.F. aos seis anos de idade, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a LDB e aumenta o EF para nove anos, ficando a família obrigada a matricular as crianças com seis anos de idade.

As escolas tiveram que fazer uma série de reflexões acerca da prática de alfabetização após a ampliação do tempo de escolaridade. Sabendo-se que a efetivação da aprendizagem não se dá somente na ampliação do tempo, mas do uso eficaz desse tempo com técnicas e metodologias apropriadas que possibilitem a aprendizagem significativa do aluno. Para tanto foi necessário repensar o Currículo para adequar-se à fase de mudança entre dois níveis de ensino: Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, as escolas teriam que se adequar às transformações até o ano de 2010. Esse parecer oferece orientações para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, em que a escola deveria oportunizar alternâncias significativas no seu PPP. A instituição poderia organizar seu trabalho pedagógico em forma de ciclo, uma vez que existe um ciclo já estabelecido do 1º ao 3º ano. Esses três anos são voltados somente à alfabetização e ao letramento em suas diversas manifestações de expressão, tanto artística quanto corporal. A avaliação, desde o 1º ano, precisa ser processual, formativa, diagnóstica, não se admitindo um caráter classificatório através de notas e conceitos, prevendo também a formação continuada do professor. Portanto, é necessário assegurar que a

alfabetização e o letramento⁵ ocorram no início da vida escolar, bem como haja continuidade da aprendizagem que não deve ser interrompida pela reprovação.

Assim, a orientação é a de que a reprovação não aconteça ao longo dos três primeiros anos, de modo que a alfabetização e o letramento procedam ao longo de 600 dias letivos, ou seja, durante o período de realização do 1º, 2º e 3º anos. Com essa orientação, o Bloco Pedagógico⁶ visa à ampliação das oportunidades dos alunos, à sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, indispensáveis para o prosseguimento dos estudos.

Cumpramos ressaltar que nem toda escola segue esse os preceitos estabelecidos pelo parecer. A escola em questão, por exemplo, designa conceitos para os alunos nessa etapa de alfabetização. Não entendemos ainda o motivo, se é por ordem da direção, se é uma escolha dos professores ou se os pais exigem esse tipo de comportamento.

O Compromisso “Todos pela Educação” fundado em 2006 foi outra medida importante firmada pelo Governo Federal com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas brasileiras. Instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, no qual o Art. 2º traz as 28 metas que unidas ao PDE, devem conjugar esforços entre a União, os Estados e Municípios incluindo o Distrito Federal, juntamente com a comunidade e família, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica.

Além disso, o Art. 7º do Capítulo III do Decreto ressalta:

Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

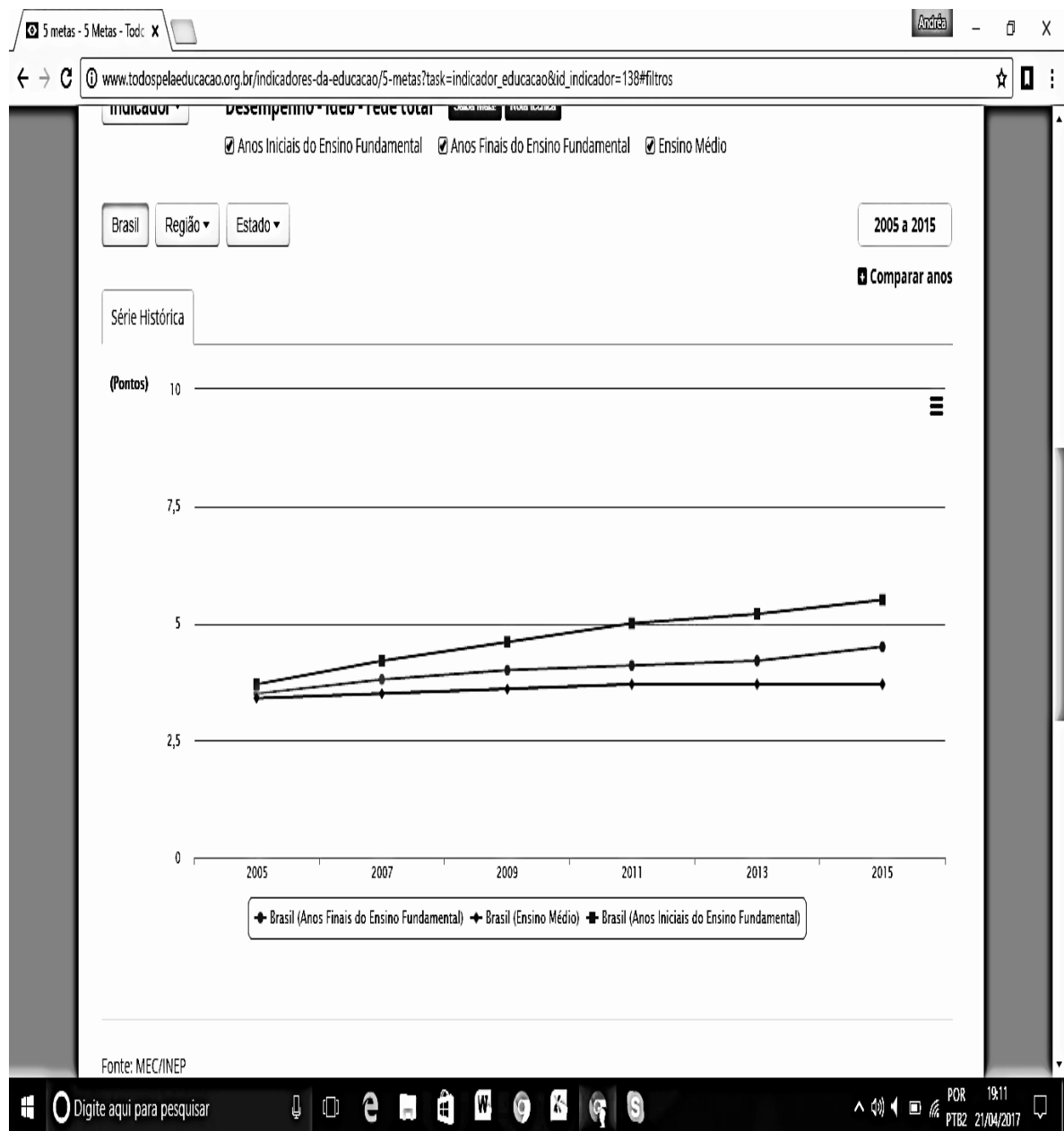
Um dos objetivos do plano é, até 2022, ano em que o Brasil comemora o bicentenário da Independência, alcançar um sistema de qualidade equivalente a dos países desenvolvidos. Os estados e municípios que aderirem voluntariamente ao compromisso “Todos pela Educação”, devem se comprometer a seguir um conjunto

⁵ Esses dois conceitos serão explicitados em seção mais adiante.

⁶ Conjunto de pequenas peças geométricas divididas em quadrados, retângulos, triângulos e círculos e tem por finalidade auxiliar na aprendizagem de crianças na educação infantil e educação básica.

de 28 diretrizes baseadas em uma avaliação de qualidade e a bons rendimentos dos estudantes em geral. Dentre as diretrizes, verifica-se orientações para que se promova a participação de todos no processo educativo, inclusive da família, e que seja constituído um comitê para que a sociedade possa acompanhar os resultados. Na figura 01 apresentamos de que forma os entes federados, as escolas e a comunidade podem tomar conhecimento de seus resultados. Essa figura foi colocada apenas como um modelo de como vem explicado o desempenho das escolas no site.

Figura 1 - Mapa de resultado do Plano Todos Pela Educação



Fonte: Todos pela Educação

Destacamos algumas diretrizes importantes do documento Todos Pela Educação para o estudo realizado neste trabalho, uma vez que trataremos de alfabetização e letramento:

I – Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir, II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódicos específicos; [...] IV – combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial; [...] VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; [...] XVI – envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola; [...] XXII – promover a gestão participativa na rede de ensino [...] (BRASIL, Art. 2º, 2007).

Acreditamos que o real comprometimento com essas diretrizes seja um caminho para a superação dos desafios impostos à educação brasileira, porque resultam de pesquisas realizadas pelo MEC em escolas que têm bons índices de aprendizagem.

Em dezembro de 2010, como dito anteriormente, foi publicada a Resolução CNE/CEB 07/2010 que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos, trazendo orientações sobre a matrícula, carga horária, princípios e fundamentos do Ensino Fundamental, currículo, Projeto Político Pedagógico, gestão democrática e participativa, articulações e continuidade da trajetória escolar, avaliação, educação em escola de tempo integral entre outros (BRASIL, 2010).

Segundo a Resolução, a equipe pedagógica da escola deve desenvolver seu planejamento, levando em consideração, as características de desenvolvimento dos alunos, adotando práticas pedagógicas que oportunizem maior mobilidade dos alunos em sala, para que eles tenham liberdade de explorar as diversas linguagens artísticas e usar vários materiais para oportunizar o raciocínio e explorar suas características e propriedades. Importante ressaltar que, para o alcance da meta almejada, é primordial ter conhecimento dos objetivos de cada fase e as características do desenvolvimento e aprendizagem do aluno. (CNE/CEB, 2010.)

Torna-se fundamental que não haja equívocos na compreensão dos conceitos de educação continuada e aprovação automática. Essa é uma preocupação suscitada pelo documento. É fundamental diferenciar muito bem essas duas temáticas. Conforme destaca o próprio documento, a educação continuada é um alongamento do período escolar, que pode ser organizado em ciclos e não em anos, de forma que o aluno tenha maior período de tempo, para se apropriar das

competências inerentes àquele período. Enquanto a aprovação automática relaciona-se a um processo em que a aprovação do aluno independe dos resultados alcançados sendo estes negativos ou não nas avaliações, ele é aprovado para o próximo ano, mesmo que não tenha alcançado as competências e habilidades almejadas para o período subsequente. E esse é um dado que norteia a pergunta principal desta pesquisa.

Com o objetivo de mostrar a articulação entre a política de alfabetização implantada e os programas que a acompanha, será realizada, na próxima seção, uma descrição de como o PNAIC pode auxiliar no processo de alfabetização.

1.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O PNAIC é um programa do Governo Federal, que oferta formação continuada aos professores alfabetizadores, firmado entre o MEC, as secretarias de educação dos estados, municípios e Distrito Federal e, 38 universidades públicas brasileiras. Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, tem o compromisso formal de seus parceiros de “reafirmarem e ampliarem o compromisso previsto no Decreto nº 6094/2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade [...], aferindo resultados por exame periódico específico”. A portaria 867 no seu art. 1º designa:

I – a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática; II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III – o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012).

Importante destacar que a fluência de leitura; o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos; percepção do funcionamento de escrita e o domínio das correspondências grafofônicas⁷ são competências e habilidades que as crianças precisam desenvolver segundo Yin (2001).

Percebe-se que, no campo educacional, de acordo com a concepção apresentada pelo PNAIC (2012), a alfabetização é uma das maiores prioridades no

⁷ Grafofônico: define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons.

contexto nacional. Nesse processo, o professor que atua nos anos iniciais do EF, precisa ter clareza do que ensinar e de como deve ensinar.

De acordo com o documento elaborado pelo MEC (2012), que orienta a implementação do PNAIC, o programa alicerça-se sobre quatro eixos de atuação, sendo estes:

1. Formação presencial continuada para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. É ofertado um curso presencial, cuja metodologia utiliza-se de estudos e atividade práticas. A formação acontece no período de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano e é conduzida por Orientadores de Estudo (professores das redes que se preparam para essa função em um curso de 200 horas) e ministrado pelas Universidades Federais. A recomendação é a de que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores que tiveram formação pelo Pró-Letramento.
2. Materiais didáticos fornecidos pelo MEC específicos para alfabetização através do programa Nacional do Livro Didático (PNLD), obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo mesmo programa; dicionários de Língua Portuguesa; jogos pedagógicos; obras de literatura distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores, também distribuídas pelo PNBE; jogos e *softwares* de apoio à alfabetização. Além desses entregues na escola, de forma a criar uma biblioteca para os alunos e professores na própria sala de aula.
3. Avaliações. Para compor esse eixo foram previstas as seguintes ações: Através da Provinha Brasil aos estudantes no final do 2º ano e Avaliação externa aplicada pelo INEP no final do 3º ano.
4. Gestão, controle e mobilização social. A gestão do PNAIC se dá em quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal; uma Coordenação Estadual, que responde pela implementação e monitoramentos das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios e uma Coordenação Municipal, para implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Nos anos subsequentes, no documento citado anteriormente, Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que tem como compromisso formalizado entre os parceiros

“reafirmarem e ampliarem o compromisso previsto no Decreto nº 6094/2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade [...], aferindo resultados por exame periódico específico”, ocorreram mudanças em sua estrutura didática e pedagógica, para que não permanecesse sempre com um mesmo foco. Em 2013, o programa teve ênfase nos estudos de Alfabetização – Língua Portuguesa em consonância com os demais conteúdos escolares.

Em 2014 seu foco estava na Alfabetização Matemática com aprofundamento em Língua Portuguesa. Em 2015 retomou aos diversos conteúdos escolares, dando atenção especial ao Currículo; Criança; Organização do Trabalho Escolar e da Ação Docente, Planejamento e Avaliação. As metas de ensino e aprendizagem nos diversos conteúdos escolares é o ponto de partida para o planejamento do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Registre-se que essa formação continuada teve como objetivo ampliar, em parceria com as secretarias de educação e governos municipais, o foco na aprendizagem dos alunos do primeiro ao terceiro anos do Ensino Fundamental e alunos com problemas de alfabetização e letramento, isto é, alfabetização incompleta ou insuficiente, como também reconhecer e valorizar as escolas e os profissionais que têm compromisso com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes. Esses desafios que devem ser enfrentados por todos se devem aos resultados das avaliações nacionais que demonstraram níveis insuficientes de alfabetização dos alunos brasileiros.

O PNAIC em 2016 apresentou três eixos a serem considerados ao longo do percurso do trabalho pedagógico que são: fortalecer as estruturas dos estados e região; gestão do programa e monitoramento da execução e a avaliação periódica dos alunos. Esse novo PNAIC traz como proposta de incentivo reconhecer e premiar 5% das escolas mais exitosas e apoiar as 5% com maiores dificuldades de alfabetização. Os entes governamentais, ao aderirem ao Pacto, se comprometem a alfabetizar todos os alunos em Língua Portuguesa e em Matemática; realizar as avaliações aplicadas pelo INEP, principalmente as do 3º ano do EF e os estados apoiarem os municípios para sua efetiva implementação. As adesões foram abertas no dia 06/04/2016.

Oportuno revelar que a escola analisada por esse trabalho aderiu pela primeira vez ao Pacto no ano de 2015, finalizando seus trabalhos no final do ano. No ano de 2016, os professores iniciaram, no final do mês de outubro, as atividades,

sendo este o período pré-determinada pelo governo para a nova adesão. Eles se reúnem em blocos para realizarem as atividades por meio virtual no ambiente da própria escola, em dias e horários determinados em calendário específico. Os docentes têm encontros presenciais com seus orientadores e coordenadores estaduais. Executam tarefas e leituras dos materiais disponibilizados pelo governo através dos cadernos de apoio, sendo estes confeccionados pelas universidades que integram a parceria com o Governo.

Após falarmos sobre o Plano de Metas estabelecido pelo compromisso “Todos pela Educação” e sobre a Resolução CNE/CEB 07/2010 que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos e o Pacto para Alfabetização na Idade Certa, passaremos à seção que tratará dos desafios educacionais enfrentados pelo estado de Minas Gerais, para atender ao compromisso da alfabetização dos alunos das escolas públicas na idade certa com o intuito de que o aluno não se encontre frequentando os anos finais do ensino fundamental sem saberem ler e escrever.

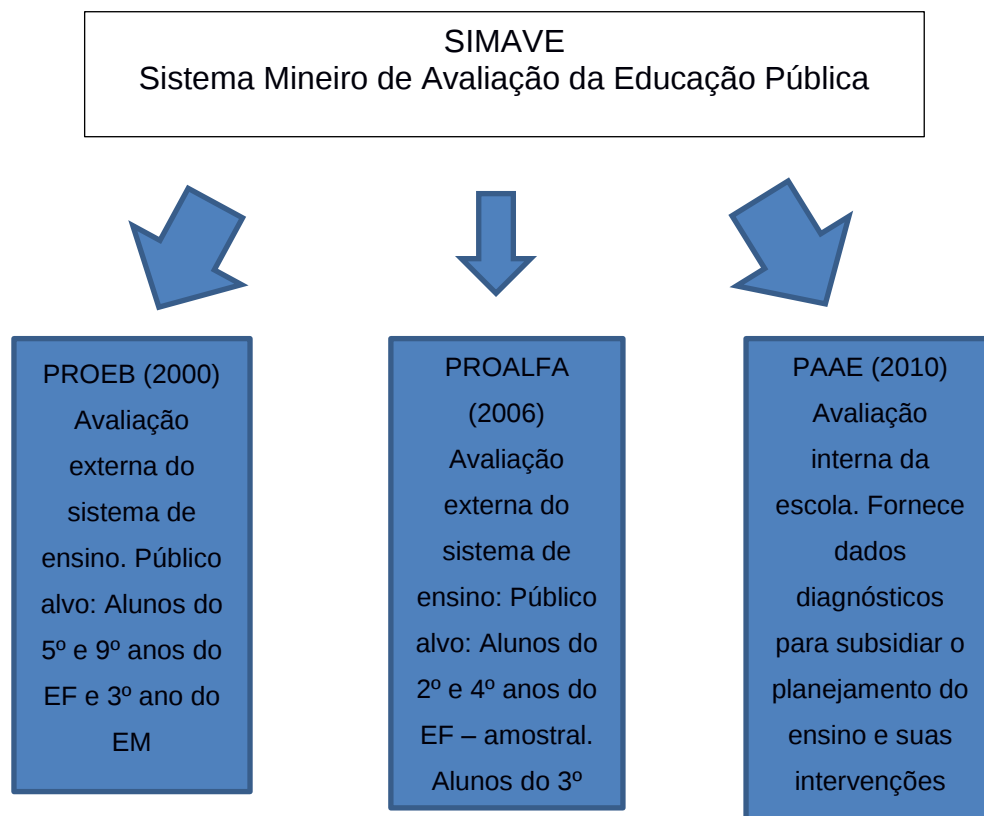
1.3 Como Minas Gerais venceu o desafio para implementar a alfabetização na idade certa

O estado de Minas Gerais está localizado na região sudeste do Brasil, possui uma extensão de 588.528 km², sendo devido a estas dimensões considerado o quarto maior estado do país. Sua população é de 20.997.560 segundo IBGE – 2016 e está dividido em 853 municípios. De acordo com o site QEdu, nos anos iniciais, sendo este o público privilegiado pela pesquisa, estão matriculados na rede pública 1.216.637 crianças.

O governo de Minas, através da SEE-MG, adotou um conjunto de ações visando à melhoria da qualidade de ensino, especialmente no processo de alfabetização a partir de 2004, antecipando à legislação federal (Lei nº 11.272/2006) e implantou o Ensino Fundamental de nove anos com o objetivo de, até 2010, alfabetizar todas as crianças até os nove anos de idade. O EF de nove anos foi instituído no estado de Minas Gerais pelo Decreto nº 43.506, de 06 de agosto de 2003 (MINAS GERAIS, 2003) e, a partir de 2004, todas as escolas ligadas à rede Estadual de Ensino se adequaram para poder implantá-lo.

Como meio de monitoramento sobre a qualidade do ensino ofertado, além de participar das avaliações externas nacionais, como o Prova Brasil, Minas Gerais criou também, no ano de 2000, um sistema próprio de avaliação externo denominado Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que pôs em ação duas modalidades complementares e integradas, sendo uma de avaliação interna da escola e outra externa do sistema de ensino. O SIMAVE é formado por três tipos de programas: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que passou a compor o SIMAVE em 2006; o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), instituído desde o início do sistema de avaliação mineiro no ano de 2000 e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), incorporado ao SIMAVE em 2010.

Figura 2 – Estrutura do SIMAVE



Fonte: Elaboração própria com base na revista SIMAVE-CAED-UFJF.

Considerando-se que a meta prioritária da SEE/MG era efetivar o estabelecido pela legislação, ou seja, que toda criança lesse e escrevesse até os

oito anos de idade, o PROALFA passou a fazer parte do SIMAVE em 2006, com o objetivo de fornecer informações ao sistema e aos docentes, oferecendo orientação de como conceber estratégias para acompanhamento e intervenção pedagógica com a finalidade de que todos sejam alfabetizados no tempo estipulado pela legislação vigente. O PROALFA avalia, uma vez por ano, os níveis de leitura e escrita dos alunos do 2º e do 4º ano dos anos iniciais por amostragem e o 3º ano censitariamente.

De posse desses resultados, no ano de 2007, foi implantado, em Minas Gerais, o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) com a seguinte meta: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade” (MINAS GERAIS, 2007, p.6), mas devido ser um plano governamental e não estadual, extinguiu-se, como tantos outros, devido à mudança de governo no ano de 2014.

Após analisarmos as principais orientações para as escolas implantarem e/ou implementarem a alfabetização até os oito anos de idade, passaremos, agora, a descrever o quadro da escola campo de estudo desta pesquisa e os alunos envolvidos diretamente no analfabetismo no 6º ano.

1.4 A Escola Paraíso

A presente seção tem como objetivo descrever o cenário de analfabetismo que ocorre com alunos da Escola Estadual Paraíso, município de Divinópolis, do Estado de MG que estão matriculados no sexto ano do Ensino Fundamental e que não foram alfabetizados na idade certa como determinado pelas resoluções estaduais e a Constituição Federal. Para tanto fizemos a seguinte pergunta norteadora deste trabalho: Quais os motivos que levam os alunos a não alcançarem êxito no processo de alfabetização nos três primeiros anos de escolaridade e chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental sem ler e escrever?

Em um primeiro momento, oportuno esclarecer que a Escola Paraíso está situada em uma cidade de mais de 230 mil habitantes, no estado de Minas Gerais. Segundo o Censo Escolar de 2015 (a escola não teve nenhum crescimento em 2016). Esta instituição atende crianças do 1º ao 5º ano no turno vespertino; 6º ao 3º do E.M. no turno matutino; além disso, no turno noturno, oferece a modalidade EJA e o Projeto de Aceleração de Aprendizagem, criado em 2016, com o intuito de

extinguir o fenômeno de distorção idade-série para alunos que estão matriculados do 6º ao 9º ano e que tenham idade superior a 14 anos. Em todos os turnos, totaliza-se 1.427 alunos e 105 funcionários entre professores e administrativos.

Cumprir dizer que esta é uma escola de estrutura física antiga, e por este motivo periodicamente são viabilizadas pequenas reformas e pinturas. No mês de novembro de 2016, a escola fez uma licitação para conclusão da pintura na parte externa e a construção de uma quadra de tamanho não oficial, dentro do pátio da escola com cobertura e piso liso. Por estar no centro do bairro, entre casas e avenida, não tem espaço para expandir-se. A escola, por esses motivos, não tem perspectiva de crescimento em infraestrutura.

Outro fator a ser destacado é que todos os professores que atuam nas escolas são graduados e mais da metade possui pós-graduação. A atual gestora está na escola há, pelo menos dezesseis anos consecutivos, sendo elogiada pelo bom trabalho que exerce na sua gestão.

Nosso interesse de estudo se volta para os alunos que estão matriculados no 6º ano do E.F. sendo em torno de 105 discentes, divididos em quatro turmas. Dessas quatro turmas, estamos atuando como professora regente, desde o mês de fevereiro de 2016, em duas turmas. Chamaremos de turma A, a turma em que detectamos quatro alunos que não estão alfabetizados. É claro que as outras turmas apresentam todos os tipos de problemas: erros ortográficos; baixa proficiência na leitura e escrita, e, principalmente, letramento; falhas na leitura; ausência de apoio da família, entre outros.

No início do ano, eu atuava como Auxiliar Técnico da Educação Básica (ATB) em outra escola, no turno da noite e pela manhã como professora na Escola Paraíso. Para aprofundar o meu conhecimento da escola e oportunizar o estudo de caso da minha dissertação, eu necessitaria estar mais próxima a ela no turno da tarde, por ser o turno em que se concentram os alunos que estão sendo alfabetizados. Assim tomei a decisão de transferir-me para esta instituição e, agora, em um turno em que me oportunize observar, de perto, tudo o que é referente ao meu objeto de pesquisa.

Salienta-se que a escola conta com duas professoras efetivas eventuais, nomeadas através de concurso (não nomeadas como eventual, a gestão é que escolhe, em comum acordo com o corpo docente). Elas trabalham no mesmo turno dos alunos, retirando os mesmos de sala de aula, em horários pré-determinados,

realizando um trabalho de reforço escolar voltado para a alfabetização, devido ao fato de que estes alunos estão defasados na leitura e escrita. O período da intervenção é de cinquenta minutos. As docentes têm um método diferenciado para cada aluno. Esse projeto se chama “Mobilidade: Reforço Escolar”. Ele é executado durante o ano letivo e no início do ano subsequente, as professoras realizam um diagnóstico e relatório para investigar e posteriormente determinar se os alunos irão ou não participar do projeto. Caso se conclua que as defasagens foram superadas, não necessitam mais do suporte, por conseguinte inicia-se uma nova busca de quais alunos irão substituí-los. Entretanto, esse trabalho só é feito para os alunos que chegaram ao terceiro ano e não conseguiram se alfabetizar, não sendo oferecido para os outros anos, mesmo que os alunos estejam com defasagem na leitura e escrita.

Importante esclarecer que o governo do estado de Minas Gerais somente autoriza professores eventuais para os anos iniciais até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Uma das professoras que exerce função de eventual é pós-graduada em Psicopedagogia e utiliza seus conhecimentos teóricos para realização desse trabalho, não de maneira oficial, pois a mesma não possui registro no conselho. Constantemente dialogamos sobre esses alunos e ela explicou-me como trabalha e o que eles têm aprendido com essas intervenções. Ela atende alunos que não tem nenhum tipo de problema, a não ser defasagem na aprendizagem, e outros já têm apresentam algum transtorno funcional específico, diagnosticados tais como: dislexia, TDAH, entre outros, o que na sua concepção, não é impeditivo para a não alfabetização.

As professoras do 1º ao 5º ano se reúnem de quinzenalmente, período dedicado às Atividades extraclasse, mediadas pela Supervisora Pedagógica, conforme estabelece a Resolução nº 2741, de 20 de janeiro de 2015, sobre a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais de Minas Gerais em seu Art. 12 Incisos I e II, § 3:

Art. 12 A carga horária do professor é de 24 horas semanais, sendo que: 16 horas dedicada à docência; 4 horas de livre escolha do professor para fazer em casa as suas atividades e 4 horas na própria escola destinadas às ações de planejamento, capacitação, avaliação, reuniões e outras ações específicas do cargo. [...] § 3º As atividades extracalasse a que se refere o inciso II, alínea A, compreendem ações de planejamento, estudo e avaliação, inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua

prática em sala de aula e garantir o sucesso dos alunos no processo de ensino/aprendizagem (MINAS GERAIS, 2015).

Vale explicar que os docentes individualmente organizam a sua avaliação bimestral e a supervisora analisa, faz algumas sugestões de reformulação se necessário e posteriormente devolve para o professor realizar a aplicação. São avaliações padronizadas, não existe diferenciação para os alunos. Em nenhum momento percebemos uma avaliação diferenciada.

Através das nossas caminhadas pelos corredores da escola, observamos que as aulas são ministradas em sua maioria, com o professor sentado em sua mesa e os alunos sentados nas deles, sempre um na frente do outro, não há uma organização diferenciada das mesas. Também pudemos observar que os alunos sempre estavam em silêncio, copiando do quadro ou executando as tarefas propostas pela docente. Não observamos nenhum debate em sala de aula entre alunos e professores, nem aulas expositivas com o professor realizando questionamentos e os alunos respondendo.

Frisa-se que as aulas expositivas são percebidas como indisciplina quando vistas por quem está de fora, mas na verdade são os alunos interagindo com o professor. O silêncio, muitas vezes, não é sinal de que os alunos estão aprendendo ou já aprenderam. É necessário estar atento ao silêncio dos alunos e ao burburinho, nem tudo o que se vê é o que parece. Observamos esse tipo de comportamento na escola, as salas de aula são extremamente silenciosas. Analisamos esse comportamento como um fator negativo. Por isso concordamos com a visão da professora da Equipe Brasil Escola:

“A ideia que temos de um bom professor é a daquele que faz com que a turma se silencie, ou seja, onde não se houve um ruído sequer durante a aula. Quando uma classe é muito barulhenta, logo se imagina que seu professor seja permissivo e sem autoridade. Está na hora de revermos os conceitos acerca da escola e do que seja um bom professor. O aluno não pode ser encarado como sendo somente um mero ouvinte no processo de aprendizagem, o conhecimento vai muito além: requer uma troca de ideias, debates, trabalho cooperativo por parte do aluno. Exemplos deste tipo de atividade: sessões planejadas de trabalho em grupo, exposições orais dos alunos para o restante da turma, enfim, situações que permitem aos alunos organizarem suas ideias e compará-las às dos colegas.” (Líria Alves – graduada em Química- Equipe Brasil Escola).

Nos dias 15 e 16 de novembro de 2016, foi aplicada a avaliação diagnóstica da escola, nos anos iniciais, idealizada pela equipe pedagógica e não pelos

professores, sendo uma avaliação para as turmas de acordo com o ano de ensino. Tive acesso às avaliações e não constatei nenhuma avaliação diferenciada para o aluno, em observância as particularidade e dificuldades de aprendizagem de cada um, seno que todos irão realizar a mesma prova, de acordo com seu ano específico. Para os alunos que não são alfabetizados, não tive conhecimento se foram adotadas outras metodologias na aplicação das avaliações como, por exemplo, prova oral, como ocorreu com a prova da ANA, como explicado no parágrafo abaixo.

No início do mês de novembro ocorreu a aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para os 3º anos do Ensino Fundamental, sendo que os professores regentes não participaram da aplicação, sendo esta realizada por aplicadores pré-escolhidos. Como sou professora de outro nível, fui convidada pela direção para, junto ao aplicador, que ficava somente como fiscal, auxiliar uma aluna a realizar a prova oral, pois não conseguia ler textos complexos e escrevia somente sílabas simples. Até então eu desconhecia que havia alunos assim, com isso descobri que são vários os casos. Nesse dia foi aplicada a prova de Língua Portuguesa, onde eu teria que ler os textos e as perguntas e ela diria qual a resposta. A aluna conseguiu acertar todas as questões. Ela consegue fazer inferência, detectar o locutor e o interlocutor, os tipos de gêneros textuais, mas não consegue entender o que está lendo. Na última questão ela deveria escrever o nome embaixo de dois desenhos que estavam na folha: uma caneta e uma aranha. A palavra “caneta” ela conseguiu escrever, pois são sílabas simples, mas a palavra “aranha” ela não conseguiu. A grafia da aranha ficou assim: “araria”, a aluna demonstrou desconhecimento dos encontros consonantais e dígrafos. A última questão ela teria que escrever uma redação que contasse algum problema ou alguma coisa interessante que aconteceu no recreio. Ela tentou desenhar um aluno caindo e se machucando. Não conseguiu expressar, através do desenho, o que ela queria contar. Essa aluna tem oito anos.

No dia seguinte, foi aplicada a avaliação de Matemática. Essa foi bastante problemática para ela. Ela só sabia realizar a contagem dos números. Quando eu lia para ela o problema em que deveria fazer uma simples conta de dividir, não conseguia executar mesmo explicando para ela a questão proposta apresentava dificuldades. Por exemplo: havia um problema em que ela deveria descobrir a idade do avô que era 12 anos mais velho que a avó e a avó tinha 65 anos. Ela somente entendia que o avô tinha 12 anos e por achar errado, não conseguia sair desse

raciocínio. A avaliação de matemática foi extremamente complexa para ela. Diante do mencionado, pudemos observar que a aluna não foi alfabetizada em Português e tem enormes dificuldades de raciocínio matemático.

Outro fator que nos chamou a atenção foi a grande preocupação que os pais têm com seus filhos na escola (de 1º ao 5º ano) estão sempre participando da vida escolar dos filhos. Quando esses mesmos alunos chegam ao 6º ano, tudo muda. Não se preocupam com as tarefas, não se dirigem à escola para ciência de como os alunos estão na aprendizagem, não buscam mais seus filhos na porta da escola, sendo esta uma mudança extremamente radical de um ano para o outro. Observei essa situação, pois trabalho diretamente na secretaria da escola no turno dos anos iniciais e todos os pais, para terem acesso à escola, necessitam passar por mim, para terem autorização ao acesso e, dessa maneira, fico sabendo de tudo o que fazem e por qual motivo estão ali. E, como professora do 6º ano, no turno da manhã, observo o distanciamento dos pais da rotina escolar, até pelo motivo de que tenho alunos no 6º ano que têm irmãos no 4º, os pais vão à escola por causa do filho do quarto ano e não vão pelo filho do sexto. Não raro, encontro um pai ou mãe na portaria da escola esperando o filho que estuda nos anos iniciais e converso com eles sobre seus filhos dos anos finais. Pergunto por que eles não foram à reunião do sexto ano, por exemplo, e eles dizem que não tiveram tempo. Vemos aí uma discrepância de ações: podem ir por um filho e não podem por outro? Esse é um dos aspectos que nos preocupa quanto à questão norteadora.

Também observamos um grande número de crianças, das turmas dos anos iniciais, que faltam as aulas por diversos motivos. Todos os dias, no mínimo, seis alunos vão embora da escola passando mal, conseqüentemente, deixam de assimilar o que seria ensinado naquele dia. Em conversa informal com uma professora desses alunos faltosos, ela nos disse que isso atrapalha sobremaneira a aprendizagem de alfabetização.

1.5 O caso de analfabetismo no 6º ano do ensino fundamental na Escola Paraíso

Os quatro alunos já mencionados anteriormente são os casos mais intrigantes, uma vez que, de acordo com as legislações já apresentadas, deveriam estar alfabetizados até o ano anterior, ou seja, o quinto ano. Após análise de

avaliações diagnósticas, leitura e escrita, observamos algumas características similares desses alunos: leitura de palavras de forma imprecisa, lenta e com esforço. Leem palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, adivinham palavras e tem dificuldade em soletrá-las; dificuldade em compreender o sentido do que é lido (incompreensão da sequência, as relações, as inferências e os sentidos mais profundos do que é lido); dificuldade de ortografia; não conseguem ler palavras com maiores complexidades, somente sílabas simples; dificuldade com a expressão escrita; pula ou mal fazem partes de palavras longas ou multissilábicas; confunde palavras semelhantes sonoramente e compreendem muito pouco, ou quase nada do que leem ortografia ruim, escrita insatisfatória e recusam-se a ler em voz alta e possuem hipossegmentação⁸.

Na Turma A aplicamos as avaliações diagnósticas no início do ano, como de costume e notamos que alguns alunos não conseguiram responder adequadamente as perguntas propostas. Iniciamos, então, uma busca minuciosa para sabermos o porquê desse problema tão grave: haver alunos no sexto ano analfabetos? E como resolver esse problema antes que eles sejam reprovados sem terem o direito à aprendizagem adequada? Iniciamos nossa pesquisa pela situação da escola perante as avaliações internas, o IDEB e as avaliações externas, uma vez que esses alunos estavam nos anos iniciais e fizeram a avaliação do quinto ano.

No início do ano letivo de 2016, aplicamos a avaliação diagnóstica baseada na matriz de referência do SAEB e em alguns poucos documentos que a escola nos forneceu sobre o plano de curso dos professores do 5º ano de 2015. Após as correções, constatamos, num total de 67 alunos, que 15% estão deficientes quanto ao processo de leitura, 2,5% apresentaram dificuldades na escrita e muitos erros ortográficos e 8% não souberam ler e escrever totalmente.

Para evidenciar o que foi detectado na avaliação diagnóstica da escola, aplicada por mim, trouxemos alguns problemas que estão acontecendo com os alunos analfabetos do 6º ano.

⁸ Característica de não dar espaço entre as palavras e não reconhecer esses espaços.

por outros alunos do mesmo 6º ano para ficar evidente a defasagem na leitura e na escrita com a qual estão chegando a esse nível de ensino.

Tabela 1 - Diagnóstico

Elaborado pela autora.					
Total de alunos Avaliados pela diagnóstica	Alunos com erros ortográficos	Alunos que não sabem separar sílabas	Alunos que não sabem interpretar o texto	Alunos que sabem interpretar razoavelmente	Casos graves em que não estão enquadrados em nada
58	27	34	27	24	07

Fonte: Avaliação diagnóstica escolar. Elaborado pela autora.

No início do ano fiz uma avaliação diagnóstica para 58 alunos. Quase a metade apresentou erros ortográficos, a mesma quantidade, isto é, 50%, não sabe interpretar o que lê e 12% não sabem ler ou escrever e demonstraram outros problemas que não estão na tabela, como a escrita quase em forma de garatuja e a falta de leitura fluente. Abaixo mostraremos alguns tipos de erros ortográficos cometidos pelos alunos.

Quadro 1 – Acertos X Erros

ESCRITA CORRETA	ESCRITA ERRADA	ESCRITA CORRETA	ESCRITA ERRADA
Guarda	Garda	Desconfiar	Decoviar
Enganar	Eganar	Voltava	Voutava
Areia	Arelha	Fiscal	Viscau
Persistiu	Percentil	Havia	Avia
Lambreta	Lampreta	Areia	Arenha
Carrega	Carega	Malandragem	Malandraje
Quando	Coando	coitado	Quoitado
Verdade	Fredade	Conseguiu	Conciguiu
Implorou	Inplorol	Surpresa	Surbresa

Fonte: Avaliação diagnóstica escolar. Elaborado pela autora.

As crianças, de acordo com o quadro acima, apresentam erros que deveriam ter sido sanados nos anos iniciais, de preferência, até o 4º ano, conforme o currículo

que a escola segue, mas por algum motivo, que ainda não sabemos, carregou consigo e se encontra no 6º ano com essa defasagem.

Terminamos aqui de descrever, em cinco seções, como as políticas nacionais e o governo estadual de Minas Gerais estão preocupados com a situação da alfabetização, sendo esta elegida como prioridade em todas as gestões públicas. Trouxemos também uma análise detalhada de como é e como está a escola Paraíso em sua estrutura física e de pessoal. No próximo capítulo buscaremos conhecer, através de fundamentação legal, as estratégias para amenizar o problema e encontrar apoio nos pesquisadores elencados.

2 A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO ESCOLAR À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, DA LINGUÍSTICA APLICADA E DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Neste capítulo apresentaremos uma análise e reflexão sobre a importância da escola no processo de alfabetização e de letramento na idade certa embasados nas teorias de Vygotsky, Bakhtin, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e a linguística aplicada na prática da alfabetização. Trataremos, também, dos vários modelos de avaliações externas, nacional e internacional e alguns indicadores de desempenho do Brasil e Minas Gerais que geram subsídios para o ponto de partida para entender como se encontra o nível de alfabetização e letramentos dos nossos alunos. Apresentaremos o percurso metodológico, a investigação com as técnicas de observação de aula e atividades lúdica com os alunos e analisaremos os dados coletados, observando pontos de convergências e divergências.

Após todo esse estudo aprofundado, começamos a compreender que a base de todo sucesso educacional é o aprendizado. É ele que leva à conclusão dos níveis educacionais (fundamental, médio e superior) e que promove o acesso a oportunidades. Portanto, o aprendizado tem impacto direto sobre as condições de vida. Entre aqueles que frequentaram o Ensino Médio completo, os que alcançaram um conhecimento mais elevado na escala Saeb deverão ter, ao longo da vida produtiva, um nível de renda significativamente mais elevado. O aprendizado não só eleva o nível de renda dos trabalhadores, mas também influencia diretamente a taxa de crescimento da economia, de acordo com dados do OCDE no documento: Indicadores Educacionais em Foco (2012)

Os indicadores da área da educação e da área do trabalho demonstram, de forma consistente, que quanto mais escolarizadas são as pessoas, maior a probabilidade de conseguirem um emprego. Em média, em 2010, a taxa de emprego daqueles com ensino médio foi de 74%, enquanto para as pessoas que não haviam terminado o ensino médio a taxa foi de 55%. Apesar das variações de gênero e idade e as consideráveis diferenças entre os países, esses dados mostram que o ensino médio se tornou um pré-requisito para melhorar o nível de empregabilidade. (OCDE, 2012, p. 02) .

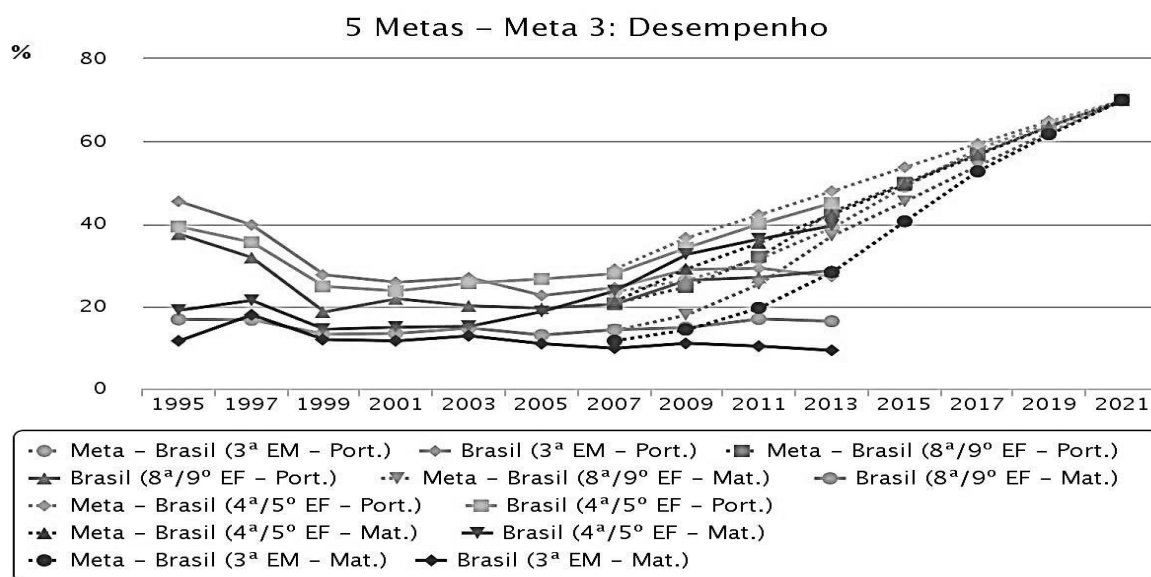
Nas últimas décadas, têm-se presenciado progressos fantásticos quanto à mensuração dessas proficiências. No Brasil, na esfera federal, foram desenvolvidos o SAEB, a Prova Brasil e o ENEM. Em âmbito estadual, no nosso caso, Minas

Gerais, desenvolveu o SIMAVE. No cenário internacional, uma variedade de sistemas de avaliação tem sido desenvolvida para comparar o progresso do aprendizado entre países, sendo o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA)⁹ o mais conhecido.

O PISA, segundo o site G1, mostrou, no dia 06 de dezembro de 2016, que houve queda na pontuação nas três áreas avaliadas nesse ano: ciências, leitura e matemática. Em ciências o Brasil ficou em 63ª, em leitura foi 59ª e em matemática ficou na 66ª colocação.

O Brasil tirou 410 pontos, dois a menos que a prova anterior. Além do mais, quase metade não alcançou o nível 2 de desempenho, sendo o teto, nível 6. Obteve uma ligeira melhora em matemática. Isso é um reflexo da má alfabetização nos primeiros três anos escolares. Além disso, segundo os critérios estabelecidos pela Meta 3 do Movimento Todos pela Educação¹⁰, apenas 34% dos alunos do 5º ano têm conhecimento de Português adequado para a sua série e somente 11% dos alunos da 3º ano do EM têm conhecimento adequado em Matemática. (veja gráfico 1).

Gráfico 1 - Meta 3 e o Desempenho Por Ano



Fonte: Todos pela educação, 2005. Indicadores das 5 Metas

⁹ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – é um programa de avaliação comparativa que se aplica aos estudantes de 15 anos, no qual se pressupõe o fim da escolaridade básica na maioria dos países.

¹⁰ Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano. Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para seu ano (<<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1504/indicadores-meta-3-alunos-com-aprendizado-adequado-por-municipios-em-2013/>>).

Todos os países priorizam a promoção do aprendizado, segundo a OCDE. Nos locais com grandes disparidades entre escolas públicas, verifica-se uma violação do princípio da igualdade de oportunidades e o foco no aprendizado precisa ser ainda mais fundamental. Seja através do baixíssimo nível do aprendizado na grande maioria das escolas brasileiras, seja pelas enormes disparidades entre elas, a promoção do aprendizado ocupa papel central no debate sobre políticas públicas em nosso país. Com vistas a subsidiar esse debate, centenas de estudos científicos têm sido realizados em muitos países e também no Brasil.

Vale destacar que esses estudos aproveitam a crescente difusão de sistemas de avaliação externa, como a Prova Brasil, para identificar quais características dos sistemas educacionais, escolas e professores são os principais fatores determinantes do aprendizado dos alunos. Identificar esses fatores determinantes é uma tarefa muito complexa, mas imprescindível, uma vez que se faz necessário descobrir por onde começar e, a partir daí, traçar metas e planejamentos adequados ao contexto.

Alguns estudos sistemáticos sobre os determinantes do aprendizado foram realizados e dentre eles, um dos primeiros chamou-se Relatório Coleman em 1966, que indicaram, por um lado, o impacto gigantesco do ambiente familiar e, por outro, a influência limitada de muitas características analisadas dos professores e das escolas. Esses resultados geraram uma onda de pessimismo sobre a efetividade da política educacional, principalmente quanto à sua capacidade de promover maior igualdade de oportunidades.

O Relatório Coleman foi realizado nos Estados Unidos na década de 1960 – encomendado pelo governo americano após a aprovação da Lei de Direitos Cívicos, que queria analisar a diferença de atendimento educacional no país, o qual constatou que a grande diferença no desempenho estudantil estava relacionada e dependia da origem e da condição socioeconômica do aluno e que a diferença entre as escolas era muito pequena. [...] o Relatório Coleman passou a ser um marco na pesquisa sociológica, conseguindo também derrubar mitos e alterar para sempre o curso da pesquisa sobre educação. (GUEDES; BAQUEIRO; LORDÊLLO, s.d).

De acordo com a LDB, uma boa escola e um bom professor são indispensáveis para o aprendizado do aluno, mas os caminhos a serem trilhados podem ser diversos. O impacto de certos equipamentos, tais como computadores e bibliotecas, mostra-se muito sensível à forma como eles são utilizados, por quem e

com que intensidade. Formas alternativas de gestão, incentivos aos professores e estímulo à concorrência entre escolas mostram-se também bastante sensíveis ao contexto. Da mesma forma, a importância de determinados atributos dos professores também depende do ano e da disciplina lecionada. Uma importante exceção é a experiência do professor na profissão.

Na próxima seção falaremos sobre as teorias de Vygotsky e Bakhtin, suas influências no âmbito escolar.

2.1 Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a discussão da aprendizagem

Nesta seção abordaremos em linhas gerais as teorias de Vygotsky e Bakhtin e nas próximas subseções serão analisadas as contribuições da teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky e como ela influencia a educação principalmente na escola em questão; como também o estudo da Linguística Aplicada.

2.1.1 A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e Bakhtin

Lev S. Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em uma pequena cidade chamada de Orsha, pertencente à Bielorrússia. Após a escola secundária, na cidade de Gomel, Vygotsky estudou Direito, História e Filosofia em Moscou. Quando completou 20 anos escreveu um grandioso estudo sobre Hamlet, de Shakespeare.

Vygotsky retorna a Gomel, após concluir a universidade, e inicia suas atividades intelectuais. Ao começar a se preocupar com as crianças deficientes, começa a utilizar da Psicologia, iniciando seus estudos sobre teoria literária e Psicologia da arte. Após os primeiros sucessos profissionais em Psicologia, instala-se em Moscou, em 1924, torna-se colaborador do Instituto de Psicologia. É aí que ele cria sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos.

Seria necessário mencionar as seguintes palavras para definir a especificidade da teoria de Vygotsky (1995): história, cultura, signo, sociabilidade e interação social e funções mentais superiores. Resumindo, a teoria de Vygotsky (1995) é chamada mais frequentemente de “Teoria Histórico-Cultural”.

Vygotsky distingue, em sua teoria, uma característica social e outra cultural, para o ser humano. Segundo o pesquisador Angel Pino¹¹ (2000) Vygotsky utiliza quase sempre nos seus trabalhos o termo “social”. A sua concepção de desenvolvimento psicológico traz esse termo como o princípio da natureza e origem sociais das funções superiores. Para ele é muito importante distinguir se o desenvolvimento do indivíduo é de natureza individual ou se é na esfera social.

A criança, mesmo sendo um ser individual, se transforma através do social. A socialização e a adaptação social são usadas no tratamento teórico da inserção dessa criança no meio social. Dessa forma a socialização é a adequação das características sociais e culturais às condições do meio em que ela está inserida. Vygotsky (1989) questiona não como a criança se comporta no meio social, mas como o meio social age sobre ela para criar as funções superiores de origem sociais.

Segundo Pino (2000 p. 9), Vygotsky diz que “tudo o que é cultural é social”. Nisso podemos ver que o social é muito mais vasto que o cultural, pois tudo o que é cultural é social, mas nem tudo o que é social, é cultural. É o social que nos permite fazer parte de uma cultura. Cada ser, socialmente falando, se adequa a cultura em que está vivendo. Na escola não é diferente, entre o meio cultural, está o social. Há os grupos sociais entre os professores, entre professores e alunos, alunos entre alunos e assim se constituem muito grupos sociais na escola. Todos têm uma cultura própria.

Quanto ao termo cultura, Vygotsky a define como um produto, sendo, portanto fabricada no meio e na vida social do homem. A cultura resulta como prática social que origina da dinâmica das relações sociais que caracterizam a sociedade em si e ela é também produto do trabalho social. Tudo o que não é gerado pela natureza, é trabalho do homem, portanto, um caráter cultural. Daí a dicotomia que encontramos nas escolas: o social e o cultural. Precisamos como educadores distinguir esse dois processos, pois há que se desenvolver o caráter cultural nos alunos, preparando-os para entrarem no mundo cultural fora dos muros escolares e o caráter social, também os preparando para viver em sociedade, visto que eles precisam entender que, fora da escola, há uma sociedade organizada.

¹¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Para ele, o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária, isto é, o indivíduo é geneticamente social. Na sua época, essa teoria não passava de um postulado, uma hipótese puramente teórica. A partir de duas correntes científicas ela toma um papel mais importante: a biológica relativa ao papel da filogênese e do bebê, quando inicia seu desenvolvimento no qual regem suas funções sociais, principalmente na percepção do rosto, ou da voz humana e o desenvolvimento social da primeira infância que provam a tese da sociabilidade primária.

A sua teoria é, ainda hoje, a principal que oferece subsídios para a conceituação de modo científico, dos processos metacognitivos¹², que permitem vincular esse desenvolvimento interno ao geral e nos permite compreender como se originou a capacidade do ser humano controlar seus processos interiores.

Mostraremos algumas características sobre as dificuldades pedagógicas em consonância ao desenvolvimento e a aprendizagem conforme o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”¹³ e sobre as especificidades da educação escolar formal: Como destaca Vygotsky (Ivan Ivic, apud, Vygotsky, 2010) o desenvolvimento artificial torna-se possível graças ao ensino escolar, com a aquisição dos conceitos científicos como núcleo desse tipo de educação. Vygotsky criticou a escola por sobrecarregar os alunos com fatos isolados desprovidos de sentidos. Não há na escola interações sociais capazes de construir saberes.

Na concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a criança não deveria ser considerada isolada de seu contexto sociocultural. Se os seus vínculos sociais forem ignorados, nem o desenvolvimento, nem o diagnóstico de suas aptidões, nem sua educação podem ser analisados. A noção de ZDP ilustra essa concepção. Esta zona é definida como a diferença, em unidade de tempo, entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto. ZDP por exemplo:

¹² É a ação de pensar e refletir sobre os próximos pensamentos, ou sobre a atividade mental de si mesmo. Ele também proporciona o desenvolvimento de competências.

¹³ Zona de desenvolvimento proximal Vygotsky criou esse conceito para demonstrar que existe uma distância entre o nível de desenvolvimento real, que determina a capacidade que a criança tem de resolver um problema sem ajuda, pois o seu conhecimento no assunto já foi consolidado, e o nível de desenvolvimento potencial, que é a resolução do problema sob a orientação de um adulto ou de uma outra criança. A essa distância chamamos de ZDP-Zona de Desenvolvimento Proximal: fica no intervalo do conhecimento consolidado e o conhecimento pré, o qual que ela terá a capacidade de aprender, mas que ainda não se desenvolveu completamente.

duas crianças têm sucesso nos testes correspondente à idade de 8 anos; mas, com uma ajuda estandarizada (padronizada, uniformizada), a primeira não alcança senão o nível de nove anos, enquanto a segunda atinge o nível de doze anos; enquanto a ZDP da primeira é de um ano a da outra é de quatro anos.

Quando estamos em uma sala de aula, ou em algum projeto com os alunos, nos preocupamos em saber o que ele já aprendeu ou não. Assim fica mais claro quando compreendemos os preceitos de Vygotsky quanto ao desenvolvimento de uma criança. Ao observarmos o seu comportamento em realizar alguma tarefa, podemos visualizar o que ela já pode realizar sozinha. Esse nível de desenvolvimento se constitui quando a criança já consolidou, isto é, já alcançou as etapas determinadas para ela naquele momento. Vygotsky denominou esse nível de *Desenvolvimento Real*.

Quando a criança ainda não sabe realizar uma tarefa sozinha, precisando da ajuda de algum adulto ou colega que já consolidou a tarefa, está em um nível denominado *Desenvolvimento Potencial*, isto é, não consegue fazer o que lhe foi determinado por não conhecer os mecanismos de realização.

A pesquisadora Schapper, em sua tese de doutorado (SCHAPPER, 2010 p. 39), traz um exemplo muito interessante em que nós podemos detectar esses dois níveis de desenvolvimento e ainda observar um terceiro nível, que é o *Desenvolvimento Proximal*. Esse nível se caracteriza como o intermédio entre outros dois. É o caminho que a criança percorre entre o que já foi consolidado e o que está para aprender com a ajuda do outro:

“Dois meninos de dois anos brincavam no pátio da creche em um brinquedo grande de plástico em forma de castelo. No brinquedo havia uma escada que dava acesso a um platô onde havia um escorregador. Um dos meninos que estava no alto chamou: - “Vem, sobe”! Ao que outro respondeu: “Eu não sei”. O menino insistiu: - “sobe”! O menino que estava embaixo pediu ajuda para a professora, ela se aproximou e estimulou a criança através da fala a superar o obstáculo da subida. Após o encontro dentro do castelo escorregaram e voltaram imediatamente para a escada para subir novamente. A cena se repete. - “Vem sobe”! - “Eu não sei”. - “Mas você já subiu. Você sabe sim”! O menino vai então refazendo o caminho anterior pondo a mão, equilibrando o corpo até chegar ao ponto onde alcança a outra criança que lhe estende a mão e o ajuda.” (narrativa de um dos participantes da pesquisa do GP EFoPI no encontro com as coordenadoras das 23 creches – 03 de junho de 2009).

Nessa perspectiva, evidencia-se dentro da teoria vygotskyana, que, quando a criança diz “eu não sei”, ela ainda está no nível de desenvolvimento potencial, precisa da ajuda do colega ou da professora. Após a insistência e as várias idas e vindas ao brinquedo, a criança aprende como subir no escorregador e brincar como o outro coleguinha. Então, percebemos que a criança alcançou o nível de desenvolvimento real e o esforço que ela fez para aprender, as várias vezes em que ela praticou e tentou entender como fazer, caracteriza a ZDP. É quando as relações mentais superiores trabalham para entender como fazer, é o caminho percorrido até o aprendizado. E segundo essa mesma teoria, em nosso cotidiano, isso acontece naturalmente o tempo todo.

Na sala de aula isso ocorre desde o primeiro momento em que a criança chega até a hora que vai embora. Cabe aos professores observarem com bastante atenção o que a criança já aprendeu para não repetir as mesmas atividades ou exercícios, uma vez que essa prática é desmotivadora. O professor precisa ter uma perspicácia muito grande para dirigir a sua aula com autonomia e deixar os alunos, numa situação de aprendizagem mediadora, buscando ajuda do aluno que já alcançou o nível de desenvolvimento real para auxiliar o colega que ainda se encontra no nível de desenvolvimento potencial, contudo, levando em consideração que o que sabe mais também precisa aprender aquilo que ainda não sabe. Sobre esse problema eis a pergunta: e quem vai ajudá-lo? Esse é um questionamento muito bem conduzido pela pesquisadora Schapper quando:

“Chamo atenção para a dicotomização no interior da discussão de ZPD relacionada à aprendizagem escolar. O que nos instiga pensar é o reverso da moeda: se estamos tratando de aprendizagem colaborativa, se consideramos que as ações dos indivíduos são instigadas pelas ações do outro e produzidas socialmente, por que aquele que é dito como mais capaz e mais experiente fica à margem do processo?” (SANTOS, 2010, p. 41-42)

Pelas nossas experiências em sala de aula, sabemos que os alunos que estão em um nível mais avançado de aprendizagem sentem prazer em ajudar os colegas a aprenderem, mas, segundo Schapper (2010), esses alunos acabam vivendo um conflito, um dualismo, pois eles ficam inquietos quando precisam alcançar o seu próprio nível de desenvolvimento real e não conseguem, pois estão atuando como mediadores daquilo que eles já aprenderam não tendo a chance de aprender o que não sabem.

Essa situação não faz parte da teoria de Vygotsky. O professor, como já mencionado, precisa estar atento ao que acontece para orientar esses alunos, pois, do contrário, eles é que ficarão estagnados, sem se desenvolverem. Esse trabalho de um aluno ajudar o outro é entendido por Vygotsky como “*Mediação*”. A mediação também é tudo aquilo que está sendo usado para, de alguma forma, ajudar a entender, a compreender e apreender o significado do que se está buscando na aprendizagem.

Segundo Kohl (2002) em sua obra intitulada “Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio Histórico”, quando o ser humano se apropria de um conceito, utiliza a mediação das palavras ou a sua própria linguagem. Se não utilizarmos as palavras ou imagens, não há como pensarmos. A pesquisadora Marta Kohl define mediação semiótica em vez de linguagem. Ao tratar da aprendizagem em Vygotsky, afirma que “[...] a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem” (KOHL, 2002, p. 42).

A mediação semiótica, segundo Pino (2000):

Designa a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre os indivíduos e destes com seu meio. Os homens criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo. (p. 32-50).

O ser humano se desenvolve a partir do aprendizado. Esse, por sua vez, tem a interferência direta ou indireta de outros seres humanos ou objetos que se está em uso em uma determinada situação. Através de seus estudos sobre as funções psicológicas superiores, Vygotsky aponta um controle consciente do comportamento, ou seja, a percepção, atenção e memória, os quais não são características nata no ser humano.

A sua contribuição com esses estudos muito auxiliou a educação, pois compreendemos com bastante clareza, como ocorre o processo da aprendizagem. De acordo com Vygotsky a mediação é que faz a diferença, o processo irá interferir na relação de aprendizado da criança, pois deixa de ser direta para ser mediada. As funções psicológicas superiores se desenvolvem no ser humano através dessa mediação. Para ele são importantes dois elementos: o signo e o instrumento. O signo regula as ações psicológicas e o instrumento regula as ações sobre os

objetos. Um exemplo claro de mediação é quando um músico, ao precisar memorizar muitas notas musicais, recorre à partitura, essa, por sua vez, constitui a mediação. As notas na partitura são os meios semióticos.

Outro fator a ser destacado é que a memória poderosa é mediada por signos. Esse processo interfere na aprendizagem dos entes envolvidos, quem aprende e quem ensina. Dessa forma, se não acontecer o conhecimento, também não acontece o aprendizado. Então, para a escola, fica a obrigação de construir um ser psicológico adulto, porque o aprendizado leva ao conhecimento e vice-versa. Nessa concepção, o processo fundamental para a construção do ser humano é o aprendizado. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie se baseia no aprendizado, que para Vygotsky, sempre envolverá a interferência, direta ou indireta e a reconstrução pessoal dos significados e de sua experiência pessoal (KOHL, 2010, p. 81).

Ainda fazendo uma incursão dentro do assunto da mediação, trazemos, também, o conceito de Bakhtin (1992) quanto à interação verbal. A interação por meio de diálogo, seguindo os dizeres de Bakhtin, define que o emissor e o receptor não são considerados caixas vazias de emissão e recepção de mensagens. São sujeitos plenos, tanto por qualidades necessárias às suas competências comunicativas, quanto por valores de relações extralinguísticas. Isto é, o locutor e o interlocutor são considerados seres sociais.

Partindo das considerações de Barros (1996), o *Dialogismo* é o tema dominante dos estudos de Bakhtin. A sua concepção de linguagem é dialógica. Para Bakhtin (1992, 35-36), “a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível no homem fora das relações que o ligam ao outro”. Bakhtin considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Ele insiste no fato de que o discurso não é individual, é necessário, pelo menos, dois interlocutores e também porque se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, mantém relações com outros discursos.

Barros (1996) aponta sobre Bakhtin que, no enunciado, verificam-se dois aspectos, aquele que vem da língua e o que vem do contexto. Tem que haver um contexto social, cultural ou histórico para que haja um diálogo. É dessa forma que os participantes interagem verbalmente com seus enunciados de forma concreta e ativa.

Um professor não consegue ministrar aula se não interagir com os alunos através da mediação e do dialogismo. Os dois são seres sociais e têm todo um contexto histórico e social, que demandam de discursos interacionais.

Em toda a história da humanidade a linguagem sempre esteve presente, sendo um referencial para a comunicação e interação entre as pessoas. A linguagem é parte nata da vida do ser humano, em que, através dela, ele organiza seu pensamento de forma a expressar com compreensão seu discurso oral ou escrito. Dessa forma, tanto Vygotsky quanto Bakhtin objetivaram trazer a importância da interação e da cultura histórico-social para a constituição dos sentidos pelos indivíduos.

Todos os dois estudiosos têm em comum a categoria **Sentido e Significado**. Para Vygotsky (2001), Significado, no campo semântico, são as relações que a palavra pode conter; no campo psicológico, é um conceito genérico. Para Bakhtin (1986), prevalece o social nas composições textuais, sendo que, um mesmo texto pode ser composto por diversos enunciados de uma única pessoa e estar repleto da fala de outros, o que se supõe um dialogismo.

A criança quando chega à escola, já sabe falar e faz constantes usos da fala nas relações de interação, refletindo tudo o que ficou na memória, transformando as palavras dos outros em suas próprias ao lhe dar uma roupagem nova. Bakhtin (1986) menciona que a linguagem é dialógica, sendo, a teoria da linguagem a base de sua concepção humana. A linguagem é sempre social, segundo o autor; através dela o sujeito toma consciência de si próprio e torna-se dependente do outro. Na perspectiva vygotskyana e bakhtiniana o desenvolvimento da linguagem não é biológico, mas sim as interferências sócio históricas.

Vimos nessa seção que tanto Vygotsky quanto Bakhtin apresentam teorias em relação à mediação e à linguagem. Segundo Jobim e Souza (1994), das reflexões epistemológicas sobre análise do estudo psicológico, surgiu a necessidade da construção de uma concepção de linguagem entendida como espaço de recuperação do ser como sujeito social, histórico e cultural. Essa construção se realiza no diálogo entre as ideias teóricas de Bakhtin e Vygotsky. Da articulação das ideias desses autores surgiu a concepção de linguagem como desvio paradigmático, a partir do qual, encontrou-se um caminho para o confronto dos limites do conhecimento com a verdade, estabelecendo, nesse confronto, um compromisso fundante entre a ciência e a arte.

Após termos conhecido um pouco sobre os níveis de desenvolvimento e a ZDP, fazendo uma incursão na mediação semiótica, e como Bakhtin (1986) vê a linguagem, na próxima seção, demonstraremos como a teoria de Vygotsky (2001) pode influenciar e auxiliar na sala de aula e como utilizar seus estudos na alfabetização.

2.1.2 Influência da teoria de Vygotsky no âmbito escolar

E princípio, realizando uma análise mais aprofundada sobre a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, pudemos definir algumas concepções dessa teoria no desenvolvimento da escola, no seu dia-a-dia e na relação aluno x professor x família. Essa análise deveria estar intimamente ligada à Escola Paraíso, que poderia se beneficiar das importantes contribuições dessa concepção teórica.

As crianças entram para a escola, principalmente, para se socializar, aprender a aceitação do outro e de valores morais. Segundo Borsa (2007),

É na escola que se constrói parte da identidade do ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às próprias potencialidades. (Clara Haag, apud BORSA, 2007)

A escola também exerce o papel de preparar a criança para o mercado de trabalho, oportunizar continuidade aos seus estudos, etc. O que a escola inicial faz, nesse sentido: os acompanhará até ao fim da sua carreira. A escola tanto precisa ensinar, como precisa aprender. O professor precisa ter certo nível de conhecimento para entender o processo de aquisição da aprendizagem da criança.

Vygotsky (2005) deixa bem claro, quando explica que o pensamento da criança se manifesta através da linguagem na sua primeira fase de reconhecimento do mundo falante, que não consegue pensar em silêncio e, sim, através da fala. Muitas professoras dizem que seus alunos são falantes demais, mas não sabem que estão nessa fase. Com uma maior maturação e desenvolvimento cognitivo, ela passa a pensar e não mais a falar o que se pensa, então inicia a fase da criança ficar “pensativa”, num cantinho. Ela descobre outro mundo, o pensamento interiorizado, ela passa a não ter mais a necessidade de falar. Muitas vezes, como

educadores, precisamos chamar sua atenção para que ela não fique devaneando, passando a não prestar mais atenção ao que está acontecendo na sala de aula.

A criança de que falamos é qualquer criança normal, de qualquer parte do mundo. As dificuldades específicas de aquisição de linguagem só ocorrem quando a criança apresenta problemas biológicos seriíssimos, causados por patologias neurofisiológicas graves. (CAGLIARI, 2010, p.14)

As contribuições de Vygotsky oferecem ao professor um referencial extenso para sua reflexão e tomada de decisões no seu planejamento da aula diário, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, bem como compreender o que ocorre em sala de aula. Segundo Coll (1995), aprender não é só o resultado do desenvolvimento, mas é o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conhecimento. O aluno precisa ter reflexão, criatividade, participação e auto-organização das informações que recebe do professor para que haja a aprendizagem.

Vale frisar que o professor necessita estar atento a tudo o que ocorre na hora do processo de aquisição de conhecimento por parte do aluno. Tem que se ter em mente que o “erro” é o princípio do acerto, isto é, é errando que a criança vai descobrir como acerta. Para tanto, é necessário que o professor seja o mediador ou encarregue a um colega, que já alcançou essa fase, de ajudar a quem ainda precisa. O professor necessita o tempo todo, criar situações que desafiam as crianças na busca do conhecimento. Trazer tudo pronto e acabado é negar à criança o seu direito de descobrir. A criança precisa de espaço para aprender, e muitas vezes, é tentando, errando e fazendo de novo que ela aprende. Por isso, é tão importante proporcionar ao aluno discussões, experiências, execução de projeto para que esse raciocínio se concretize.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. (IVAN IVIC, 2010, p. 98)

Na sala de aula é necessário haver discussões, diálogos, atividades de reflexão e como tomar decisões assertivas. Na Escola Paraíso, em observação nos

horários de aula do 1º ao 5º ano, o que mais observamos, são crianças sentadas umas atrás das outras e em completo silêncio. Não vemos, quase nunca, o professor debatendo algum assunto, ou havendo interação entre os próprios alunos. A preocupação com a disciplina é maior do que com o aprendizado. Como trabalhamos também no turno de alunos do 6º, observamos um fenômeno estranho: os mesmos alunos do 5º ano que são silenciosos, quando chegam no 6º, se tornam falantes, irrequietos, indisciplinados, a ponto de ouvirmos os professores falarem que, *“quando estavam no 5º ano, não eram assim”*. (fala de uma professora de 5º ano do E.F.). Algumas perguntas ficam em nossa mente: Por que isso acontece? No 6º ano querem falar e externar suas opiniões? Querem fazer aquilo que foram tolhidos nos anos iniciais? Os professores do 6º ano são mais permissivos com a disciplina? São indagações para futuras pesquisas.

Retornando ao assunto sala de aula e aprendizado, a escola necessita criar uma atmosfera que favoreça a aprendizagem baseada em objetivos que devem ser claros e compartilhados com todos os membros da comunidade escolar, isto é, pais, alunos, professores, diretor, coordenador pedagógico, secretaria, serviços, entre outros, pois cada escola tem seu quadro de funcionários específicos. O trabalho em equipe de professores, seus planejamentos, tomada de decisão, comprometimento com inovações e responsabilizações pela avaliação de sua prática escolar, devem ser incentivados e praticados ao longo do ano.

Afirma-se ainda que o aluno precisa ser percebido como ser ativo e pensador, principalmente, levar em consideração suas hipóteses sobre determinado assunto. A criança não é um ser passivo que chega à escola “como uma tabula rasa” e a escola terá o papel de suprir essa lacuna. Isso não existe, aliás, nunca existiu, a escola agiu assim por um período, mas que, com o passar do tempo, foi caindo em descrédito e descobriu-se que a criança tem toda uma experiência de vida quando chega à escola. O professor precisa ser o mediador entre o meio e o aluno, agindo de forma interativa. Para isso, eles precisam ser incentivados, não simplesmente falar que eles têm que ser assim, ou de outra maneira.

A escola é a principal responsável por criar métodos para o desenvolvimento de aptidões e capacidades humanizadoras que tornem o sujeito um ser mais completo. Como provocar nos alunos o surgimento de novos interesses de forma a ampliar suas necessidades para atividades não experimentadas em sua vida? É importante a valorização do trabalho em grupo, oportunizar aos alunos a

apresentarem seus pontos de vista para que venhamos a entender suas próprias concepções, valorizando suas perguntas e questionamentos, não os cortando, mas sim esperando com paciência que perguntem e que possamos, também com paciência, responder. E por fim, devemos buscar o apoio dos pais em todas as circunstâncias.

Retornando ao processo ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à leitura e escrita, baseado na Teoria Histórico-Cultural, observamos que nas situações de leitura, não faz sentido para os alunos, quando leem para cumprir uma obrigação escolar, se estão efetivamente motivados pelo tempo livre que teriam ao concluir a leitura, não há envolvimento com ela: só leem para poder brincar em seguida. Entretanto, como disse anteriormente, se o professor estiver atento a tudo o que acontece na sala de aula, perceberá que a leitura pode se tornar uma atividade significativa e ser tão ou mais importante do que brincar. Isso pode acontecer quando a leitura proposta tratar de temas selecionados pelos alunos para investigação: assim eles estarão envolvidos na atividade de leitura proposta com mais ânimo. Saber o que os alunos se interessam ou gostam é primordial para a criação de novos motivos nos alunos. Portanto, o professor precisa fazer um trabalho que leve em consideração a prática social na qual seus alunos estão inseridos, os temas que atraem inicialmente sua atenção, os interesses e as necessidades já criados neles. Por isso, a escola, além de dar oportunidades diversificadas de contato precisa estar atenta ao conhecimento de mundo e da comunidade em que a criança se origina.

Para isso, no entanto, é imprescindível que o aluno perceba que ele é capaz de aprender e que a escola também tenha essa definição. Ela precisa eliminar a tendência de não ver que todo aluno consegue aprender, uns com mais facilidade do que os outros, mas aprendem.

Cumprir dizer que a criança, em algumas circunstâncias, não aprende do modo que o professor quer, ela interage o que aprendeu com sua experiência, fazendo uma ponte e conseguindo assimilar um novo conhecimento, mais rápido ou mais lento. Com isso produz conjecturas e suposições. Esses conhecimentos, não necessariamente corretos, revelam um novo movimento do processo de conhecimento que vai do conhecido ao desconhecido, num desdobramento dos conhecimentos anteriormente adquiridos: as conjecturas e suposições que se

formam a partir dos conhecimentos precisos e tomam a forma de conhecimento não preciso, são, por sua vez, pontos de partida para novos conhecimentos precisos.

O pensar autônomo é atividade importante no processo de apropriação do conhecimento e deve ser contemplado pela atividade escolar. No entanto, percebemos que, preocupados com a precisão e entendendo o conhecimento impreciso como algo a ser imediatamente combatido, os educadores, de um modo geral, restringem, cerceando e disciplinando suas possibilidades de ação na sala de aula. “O importante é caracterizar o próprio espaço da sala de aula como um ambiente de cooperação recíproca: dar lugar de direito e de fato às trocas mútuas de informação e de opinião”. (EGLÉ FRANCHI, 2012, p. 93).

A teoria de Vygotsky leva-nos a conceber a aprendizagem como fator de compartilhamento entre o educador e o aluno, tornando o aluno estimulado ao conhecimento. Com isso, podemos dizer que a interação do aluno com o meio transforma em um processo dinâmico de aprendizagem, e é imprescindível que o professor dê a atenção devida à motivação que ele precisa ter para aprender. Entender que um conhecimento adquirido serve de base para outro conhecimento e assim por diante. O professor necessita desenvolver o seu senso crítico para saber as fases de desenvolvimento cognitivo para poder determinar que capacidades ela tem e não somente para trabalhar determinado conteúdo.

A estimulação das relações no processo de interação social da criança é muito importante, uma vez que o ser humano tem a tendência inata de interação com o outro. Deixar a criança isolada em sala de aula é criar nela o sentimento de rejeição que ela levará para a vida toda. Em uma conversa informal entre a minha pessoa e dois alunos do 6º ano citados no capítulo 1, os mesmos disseram que, *“quando estavam nos anos iniciais, a professora deixava-os no canto desenhando e não conversava com eles”*, diante disso pude notar em seus olhos a tristeza e decepção pelo fato narrado. No corrente ano em estudo, eles foram colocados na frente dos outros alunos na sala e são sempre chamados a participar da aula, oralmente, pois não são alfabetizados ainda. Essa é uma das hipóteses levantadas para o fato de chegarem ao 6º ano sem ler e escrever. O abandono em sala de aula. A falta de conhecimento de mediação e dialogismos ficam evidentes nessa situação.

Na próxima seção trataremos de explicitar um breve histórico da alfabetização, na perspectiva de Zilberman, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991).

2.1.3 Breve histórico da alfabetização englobando a leitura e escolarização

Segundo Zilberman (1996) o leitor surgiu com a família burguesa cultivando a leitura. Com o fim das revoluções na Europa no século XVIII, as famílias tornaram-se instituições democráticas. E aí, se intensifica o gosto pela leitura. Era necessário saber ler para que o cidadão tivesse uma formação moral e as leituras religiosas se tornaram mais comum no meio das famílias cristãs.

Somente por volta de 1840 é que se expande no Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro, a leitura, visto que, a monarquia se encontrava na sede. Nessa época ficou, através da leitura, fortalecido o desenvolvimento da criação literária e a circulação por meio de livrarias e bibliotecas.

No século XIX, a maioria dos escritores tiveram problemas devido ao analfabetismo de cerca de 70% dos brasileiros; os livros importados eram muito caros, e a falta de tipografia no Brasil, obrigando-os a trabalhar como jornalistas ou funcionário público, sendo impossível sobreviver com as vendas dos livros.

Vale dizer que imprensa e literatura são formações discursivas diferentes, emanadas de lugares sociais igualmente distintos; mas ambas integram o mesmo sistema de escrita. Não se confundem, posto sejam comunicantes. E o fato de a imprensa, durante certos tempos e certos casos, financiar a literatura é, talvez, a manifestação mais visível desta intercomunicabilidade (ZILBERMAN, 1996, p. 87).

A autora destaca ainda, na história da leitura, o livro didático, em que foram criados para a formação de leitores nas escolas no império de D. João VI, ela afirma que esse tipo de leitura é o lado pobre da literatura, mas é o lado rico das editoras. Esse tipo de leitura tem certo caráter de formação de leitor, quando utilizado de forma correta pelas escolas. Aqui se inicia a preocupação com a alfabetização, no momento em que se descobre o grande número de analfabetos no país, as escolas passam a ter necessidade de mudança em seu sistema de ensino (ZILBERMAN, 1996, p. 87).

Para Canário (2006, p. 16), no século XX haviam escolas bem melhores que as de hoje. Elas não têm uma correspondência. A instituição escolar sofreu mutações que podemos sintetizar em uma breve: as certezas que a escola deveria ter tornaram-se incertezas, tendo muita promessa e pouca ação. Soares (2005, p.14) argumenta que, em pleno século XX, o problema permanece; a diferença é apenas que hoje os alunos não rompem a barreira do 1º ano como etapa de

alfabetização, ou, no caso de sistemas que optaram pela progressão continuada, os alunos podem ficar sem ter alcançado as habilidade de leitura e escrita e mesmo assim passam ao ciclo seguinte. Mesmo que não estejam alfabetizados, a escola não os retém.

Diversos autores, como Franchi (2012), Soares (2005), Gomes (2012), entre outros, abordam esse assunto procurando demonstrar que a alfabetização é o ponto fundamental para que haja mudanças significativas na educação e também na vida dos jovens. Mas não basta apenas ser leitor, é fundamental que possamos despertar também a criticidade nos alunos para que eles possam pensar e agir por si sós dentro da sociedade, sendo capazes de atuar diante das situações a eles oferecidas.

Carvalho (2016) em seu Blog faz um breve resumo do que ocorreu com a educação no Brasil. No momento em que foi idealizada, a escola tinha outro público, a classe média é que tinha condições de ir à escola, principalmente os filhos de fazendeiros, em que seus pais contratavam suas próprias professoras e construíam as escolas em suas fazendas.

Com o início da ditadura militar (1964), nem todos tinham o direito de ir à escola, e eram muito poucos os que conseguiam chegar ao segundo grau completo. Esse período nefasto de nossa história terminou em 1985, com o fim da ditadura militar e o início da Redemocratização. Nesse período surgiram às campanhas das “Diretas Já”, a primeira foi para governador e a próxima para presidente da república. A maior característica dessa fase foi o resgate da democracia e de seu pleno funcionamento e da cidadania para os brasileiros. Isso inclui a abertura da escola a todo e qualquer cidadão, tanto na idade certa, quanto para quem queria voltar a estudar.

O Blog traz ainda alguns fatores históricos relevantes sobre as conquistas importantes para a educação após essa abertura democrática: a principal conquista foi a Constituição Federal (1988); seguida por outras não menos importantes como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 1988; Centros de Apoio à Criança (CIACs) 1990; Criação do Conselho Nacional de Educação (CNE); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); Programa de Avaliação Institucional (PAIUB); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Exame Nacional de

Desempenho de Estudantes – curso superior (ENADE); Bolsa Escola, entre outros de grande importância para a manutenção e crescimento da educação básica.

Após toda essa revolução democrática, a escola e o direito à educação se resumiram na frase histórica escrita na Constituição Federal em seu Artigo 205:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, p. 136, 1988)

A escola se tornou para todos os filhos de classe média e baixa (como eram conhecidos na época) e eles passaram a frequentá-las com mais assiduidade. Com toda essa abertura política, muita coisa na alfabetização no âmbito nacional começa a mudar. Surgem muitos métodos e técnicas para alcançar esse novo alunado, que carrega uma defasagem gigantesca na educação. Veremos um pouco dessa história com Mortatti.

Mortatti (2006), afirma, em seus estudos sobre a história dos métodos de alfabetização no Brasil, que:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Visando a enfrentar esse problema e auxiliar “os novos” a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (p.1)

No mundo do conhecimento em que vivemos, caracterizado pela circulação de grande e diversificado volume de informações, a capacidade de ler e de interpretar textos em variadas linguagens é imprescindível, pois, sem ela, torna-se mais difícil ter acesso às informações. A proficiência em leitura é uma das chaves para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo: fundamental para a apropriação e produção de saberes organizado na sociedade letrada.

No contexto atual, a instituição escolar enfrenta um grande desafio que é formar bons leitores. A cada ano sai da escola um grande número de indivíduos que

muitas vezes não conseguem ler um texto abstraindo o seu sentido geral, uma vez que quem escreve, tem a intenção de repassar informações para outras pessoas. Entretanto, só é possível absorver a leitura por inteiro quando o leitor tem conhecimento das convenções ortográficas e ao mesmo tempo das características do tipo de texto que vai ler. É necessário o bom entrosamento do aluno com o mundo mágico da leitura e escrita, sendo importante que todos os indivíduos tenham essa compreensão, para se formar leitores com capacidade de interpretar e produzir textos usando seus próprios pensamentos.

Nessa perspectiva, o problema da qualidade da alfabetização é enfrentado através de propostas de intervenção que visem atuar sobre esses fatores, tais como mudanças curriculares. Substituição de métodos de alfabetização em uso por outras alternativas metodológicas; atribuição, atendimento à saúde, à higiene; distribuição de material didático às escolas; programas de formação e aperfeiçoamento de alfabetizador, entre outros.

Apesar do número de analfabetos, ainda existem outros que estão dentro das salas de aulas sem conseguirem aprender e mesmo assim são aprovados por determinação do sistema na qual diz que, até o 3º ano, o aluno deve ser aprovado automaticamente. As escolas se valem dessa norma para passar adiante as crianças que mesmo sem aprender são promovidas e com isso terminam o 5º ano sem dominar a leitura e a escrita.

Oportuno mencionar que o ingresso no 6º ano com a baixa proficiência, em leitura e escrita, que carregou durante os primeiros anos escolares torna, para a escola, um agravante sem precedente. Ser alfabetizado em um contexto fora da idade certa se torna um problema, quando se está nessa fase, porque os professores não foram preparados para tal função, que é a alfabetização, tendo como resultado a reprovação. Na maioria das vezes a escola aprova esses alunos do jeito que estão levando adiante o problema que os acompanhará até o Ensino Médio.

Dentre vários modelos psicológicos propostos para o aprendizado da escrita e leitura, a teoria de Ferreiro e Teberosky (2001), nos parecem ser o único modelo que busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos, pois trata de demonstrar onde surgem as formas para compreender o sistema de escrita alfabética que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização. As autoras explicam que o sistema de escrita alfabético não surge a partir de

informações transmitidas por professores, escola ou família, mas é fruto de uma transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios através do seu sistema de escrita.

Vale ressaltar que quando a criança se depara com algo que ainda não conhece, e não se encaixa nos seus conhecimentos prévios, torna-se para ela um desafio e um conflito, no qual há a necessidade de mediação do professor, mas é a criança que faz a transformação interna e a ligação do que aprendeu com o novo.

Esta teoria propõe que, no percurso de evolução ou etapas (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), a criança formule hipóteses, ou seja, respostas diferentes. Isto é, ela constrói respostas próprias, não ensinadas pelo adulto.

As etapas propostas por essa teoria, em linhas gerais são, conforme Maria de Fátima Russo (2012):

1. Fase pré-silábica

- Nessa fase escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança conhece grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas/retas ou ligada por linha ondulada;
- Numa fase mais avançada criança acredita que para ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas;
- Elas escrevem garatujas ou rabiscos parecidos com as letras e confundem o tamanho das letras de acordo com o tamanho dos objetos. Ex. FORMIGA, a criança escreveria com poucas letras, porque a formiga é pequena, enquanto BOI escreveria com muitas letras, pelo fato de o animal ser grande.

2. Fase silábica

- Nessa fase o alfabetizando: supõe que a escrita representa a fala; estabelece relação entre fala e escrita;
- tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras;
- pode ter adquirido ou não a compreensão do valor sonoro convencional das letras;
- utiliza letras do próprio nome, combinando-as em diferentes palavras, trocando suas posições;

- supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba;
- supõe que deve escrever tantos sinais quantos forem as vezes em que mexe a boca, ou seja, a cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal;
- combina só vogais ou só consoantes, fazendo grafia equivalente para palavras diferentes (AO para gato, sapo, pato ou ML para mala, mola e mula);
- combina vogais com consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes (DO para dado e dedo);
- em frases, pode escrever uma letra para cada palavra, escrevendo tantas letras quanto forem as palavras;
- faz leitura do próprio nome atribuindo um sílaba oral a cada letra, sem manter a relação letra-som.

3. Fase silábico-alfabética

- O alfabetizando nessa fase inicia a superação da hipótese silábica;
- compreende que a escrita representa o som da fala;
- poder ter adquirido ou não a compreensão do valor sonoro convencional em todas as letras;
- faz uso das letras do próprio nome, mesmo que não pertençam a determinadas palavras, quando ainda não tem estabilidade ou segurança quanto ao valor sonoro convencional das letras;
- combina só vogais ou só consoantes, ou ainda vogais com consoantes, fazendo representações diferenciadas para uma mesma palavra (AO, GT, GA, GO para representar a palavras GATO), demonstrando maior percepção dos fonemas, mas ainda sem organizá-los alfabeticamente, o que evidencia o progresso em relação à fase anterior;
- pode combinar vogais e consoantes em uma mesma sílaba, na tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável – por exemplo, para representar a palavra CAVALO, escrever CAVO, CVAO, CAVA.

4. Fase alfabética

- A criança, nessa fase, compreende que a escrita tem uma função social (a comunicação);
- compreende o modo de construção do código da escrita;

- compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba;
- conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas;
- produz escritas alfabéticas; pode ainda não separar todas as palavras nas frases;
- omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica;
- progride no processo de apropriação da escrita de seu próprio nome;
- não tem problemas de escrita no que se refere a conceito;
- observa ou não convenções ortográficas e léxicas;
- faz leitura alfabética do próprio nome;
- faz leitura alfabética de palavras e frase considerando gradativamente as convenções ortográficas e léxicas.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em *Psicogênese da Língua Escrita* (1991), a criança pode ser considerada alfabetizada quando domina a base alfabética do sistema de escrita, demonstra compreensão na leitura e escreve textos com sentido, que podem ser lidos, independentemente de erros ortográficos.

Abordamos a história da alfabetização no Brasil. Na próxima subseção falaremos sobre a Linguística Aplicada (LA) na alfabetização escolar, dentro do enfoque teórico das pesquisadoras Ilka Schapper¹⁴ e como transformar a leitura e escrita em um dos principais meios para alfabetizar, na tentativa de tornar os alunos em leitores e escritores aptos a reconhecer criticamente o mundo que os cercam.

Também discutiremos sobre como a criança utiliza a linguagem naturalmente desde que nasce e o seu modo de aplicabilidade na escola, baseando-se na teoria pedagógica da alfabetizadora Eglê Franchi¹⁵. Apresentarei o conceito de letramento e como ele deve ser trabalhado na escola na perspectiva da autora Magda Soares.

2.1.4 A importância do Letramento

Um termo entra em cena, ainda na década de 1980, dando início a muitas discussões em torno do processo de alfabetização, o *Letramento*. De acordo com

¹⁴ Doutora em Educação pela UERJ

¹⁵ Doutora em Ciências da Educação pela UNICAMP.

Magda Soares (1998), letramento é a versão para o Português da palavra em inglês *literacy* e significa:

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim, é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 44).

Podemos compreender com base na afirmação de Magda Soares, que palavras novas são criadas, outras têm novos sentidos, no momento em que surgem novos fatos, maneiras e ideias de entender os fenômenos e as demandas de uma sociedade em transformação evolucionária. Soares (1998) define que, embora há muito se conhece a palavra analfabetismo, que designa o “estado ou condição de analfabeto” (ibidem, p. 19), situação do indivíduo que não sabe ler e escrever, a palavra letramento, “o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, [...] só se configurou recentemente como uma realidade em nosso contexto social” (ibidem, p. 20). A ideia de que a “escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 1998, p.17). Para a autora, o conceito de letramento está implícito nessa ideia.

Ainda há, segundo a autora, diversos níveis e tipos de letramento, dependente do uso que certa comunidade faz da escrita para atender às demandas do contexto cultural e social.

Kleiman (2008a) é outra autora que discute o surgimento da palavra letramento. De acordo com ela o conceito de letramento:

[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (p. 15).

Segundo Kleiman (2008) letramento é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola, sendo possível “[...] definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como

sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (*op. Cit.*). Ainda segundo a autora, os estudos de letramento são “o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (KLEIMAN, 2008b, p. 489). Afirma que “nos estudos de letramento não há apenas uma forma de usar a língua escrita [...] mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (KLEIMAN, 2008b, p. 490).

Outra autora que também estuda o assunto é TERRA (2009), que faz uma revisão bibliográfica e ressalta que essa palavra tem sido aplicada em diversas áreas do conhecimento, designando aspectos diferentes que envolvem as práticas da escrita e da leitura. Portanto, com base em outros autores, utiliza o uso de expressões como “letramento visual, letramento político e letramento digital”, e defende a ideia de que não há apenas um tipo de letramento, mas “letramentos” (TERRA, 2009, p. 32).

Kleiman (2008a) defende que a escola, na ótica do letramento, usa apenas algumas práticas ligadas à escrita e sua utilização. No entanto, fora da escola, os indivíduos vivenciam outros usos e práticas ligados à escrita. Portanto, ela afirma que “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2008a, p.20)

Observamos que a discussão sobre o tema é muito complexa e que não tem uma única definição para o termo letramento. No entanto, para discutir o que objetiva esse trabalho, nos ateremos em Soares (1998 e 2004) para debater o que se espera de um trabalho de alfabetização e letramento em sala de aula que nos permita inserir o estudante no mundo letrado.

De acordo com a autora supracitada, seria um erro separar alfabetização de letramento, porque tanto a chegada das crianças como dos adultos analfabetos no mundo da escrita acontece “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desses sistemas em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (SOARES, 2004, p. 14). Portanto, alfabetização e letramento são indissociáveis e interdependentes, visto que, a alfabetização se desenvolve através de práticas de leitura e escrita a partir de atividades de letramento, e este só se desenvolve através da alfabetização. Dessa maneira, reconhece que,

tradicionalmente, os dois processos eram independentes, sendo que a alfabetização precedia o letramento, e na atualidade são simultâneos.

A partir dos dizeres da autora, entendemos que a forma tradicional de abordar a alfabetização, em que primeiro se aprende a decifrar um código para só depois ler efetivamente, não tem conseguido uma boa formação de leitores/escritores, porque essa formação deve passar pelo desenvolvimento de práticas discursivas para construir o sentido, ou seja, é preciso que o aluno entenda porque, como e com quais interesses os textos funcionam, e tenha criticidade frente aos mesmos.

Um dos objetivos da escola é a formação de cidadãos leitores e escritores competentes. Para tanto, requer a interação com diferentes textos orais e escritos em diferentes situações comunicativas. O que a escola precisa é desenvolver um trabalho que garanta ao aluno a apropriação do sistema de escrita alfabético e lhe permita a inserção no mundo social de leitura e escrita.

Essa discussão sobre alfabetização e letramento, que apresentamos aqui, está em correspondência com as concepções defendidas pelos documentos oficiais, produzidos pelo MEC, que organiza a nova estrutura do EF, intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações par inclusão das crianças de seis anos de idade”, e pelo Caderno do PNAIC.

Discutidas as concepções de letramento que devem direcionar o fazer pedagógico passaremos a discorrer sobre como a linguística Aplicada pode ajudar na prática da alfabetização e do letramento das crianças, que muitas vezes, só tem a escola como única fonte de aprendizagem.

A criança que entra na escola com seis anos, para ser alfabetizada, já sabe entender, falar e sistematizar a nossa língua com muita maestria e desenvoltura em muitos assuntos, desde que seja do seu cotidiano.

A partir de seu primeiro ano de idade, a criança aprendeu a falar e a entender o que lhe falam, demonstrando que já aprendeu alguma coisa. Com três anos, ela já é capaz de conversar com outras crianças entendendo tudo o que lhe é transmitido. Até aqui, ninguém, ou seja, seus pais não precisaram criar mecanismos de fala, critérios de aprendizagem, exercícios para que ela aprendesse a se comunicar, ela simplesmente aprendeu por si só a comunicação. Ela se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu a falar.

É esperado de um professor de português que ele seja um profissional competente, que conheça profundamente a língua portuguesa. Afinal, como ele

pode ensinar o que não sabe? “Os alunos aprendem o que lhes é ensinado. A incompetência dos alunos nada mais é do que um fruto de incompetência da escola.” (CAGLIARI, 2009. p. 36)

Dessa forma, notamos que alfabetizar crianças nativas não é tão simples como se pode imaginar, mas complexa do ponto de vista linguístico, na qual, a criança já decodifica a língua e sabe o que fala. O desafio é transformar essa fala na escrita. Como bem Vygotsky (2005) afirma:

A própria linguagem não se funde em vínculos puramente associativos, mas requer uma relação essencialmente nova, efetivamente característica dos processos intelectuais superiores entre o signo e o conjunto da estrutura intelectual (Vygotsky, apud Ivan Ivic, 2010, p.48).

Por fim, segundo Franchi (2012), alfabetizar não se constitui num processo mecânico de simples correlação entre dois sistemas de representação. De fato, é preciso sempre considerar que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo. Escrever nunca vai ser a mesma coisa que falar, e ler nunca será a mesma coisa que realizar uma decodificação do texto em um sistema fonético.

Mesmo diante do panorama crítico em que se encontra a educação brasileira, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, conforme as últimas notas da prova do PISA, como mencionado anteriormente, temos a esperança de podermos fazer uma educação transformadora. Entretanto, é fundamental uma boa capacitação docente e que sejam estabelecidas políticas públicas de valorização dos professores diante da sociedade atual e diante de si mesmos. Será o começo do começo de um ensino público justo, democrático e de qualidade, de uma escola pública mais humana, eficiente e emancipatória, desde as séries iniciais do ensino fundamental.

Na subseção seguinte discorreremos sobre como a LA pode interferir positivamente na prática diária de alfabetização, para que, o aluno, possa ser alfabetizado na idade certa.

2.1.5 A Linguística Aplicada na prática da alfabetização

Nesta seção faremos uma breve apresentação da Linguística Aplicada (LA), assim como de seu histórico, para se discutir as suas contribuições para o processo de alfabetização. A LA passou a ser considerada como um campo de estudo, dentro das Ciências da Linguagem, após a Segunda Guerra Mundial, e desde então, se transformou em uma grande contribuição para o ensino das línguas e também a formação e aperfeiçoamento dos professores, colocando-os mais em contato com a vida social.

Com o passar do tempo e as mudanças na sociedade, ocorreram também transformações na LA, como ressaltam diversos autores, inclusive Lopes (2006) em “Da aplicação de Linguística a Linguística Aplicada Indisciplinar”. Lopes (2006) afirma que somente depois do trabalho de Widdowson é que a Linguística Aplicada se diferenciou da Linguística já existente. “A Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da Linguística e negar as conotações de seu próprio nome” (LOPES, 2006). Segundo o autor e, na verdade, perspicazmente, Widdowson, no mesmo capítulo, ainda afirma que ideias intuitivas e de senso comum sobre a linguagem tornariam mais úteis para se ensinar as línguas, já que, o aprendiz e o analista operam sob condições diferentes.

A LA muda novamente quando deixa de ser investigação somente em contextos de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras e para traduzir, ela começa a se destacar também em contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos e outras disciplinas curriculares e em contextos variados institucionais como mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica, entre outros. Entra nesse contexto a teoria sociocultural de Vygotsky sobre a relevância de entender a linguagem na construção do conhecimento e da vida social, envolvidos em muitas áreas de investigação.

Ainda segundo Moita (1996) essas mudanças são mais percebidas no Brasil a partir dos anos 1990. A LA passa a resolver os problemas de uso da linguagem na sua prática dentro e fora da sala de aula, isto é, “preocupação com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana”. (MOITA LOPES, 1996, p. 3), para além da sala de aula de línguas. Então o interesse passa a ser a situacionalidade

cultural, histórica e institucional da ação humana. Essa é uma percepção a ser incorporada a LA por seu caráter interdisciplinar.

Schapper (2010), em sua tese afirma que a LA, na contemporaneidade, transformou-se em um campo de pesquisa que estuda a linguagem em uso, ela deve ser um elemento indispensável entre o ser humano e o mundo que o cerca. A LA procura investigar situações concretas da linguagem em uso. Diferentemente da Linguística, a qual estuda os problemas de linguagem.

A LA é uma área de investigação de domínio próprio que tem como um dos objetivos identificar e analisar questões de linguagem na prática dentro ou fora da escola. Segundo ROJO (1999), as interações verbais em sala de aula devem ser consideradas. Nessa tentativa de uma mudança de paradigmas, o linguista aplicado foca nos problemas concretos de conflito comunicativo e o interpreta de maneira a contribuir para uma reflexão que possibilite uma melhoria da qualidade de vida das pessoas. A LA utiliza, entre outras, a Análise do Discurso para, através dela, interagir com os alunos na sala de aula e efetivar a aprendizagem de leitura e escrita.

O foco da LA na sala de aula é a interação mediada pela linguagem. Tanto professor quanto alunos precisam estar engajados em um mesmo propósito de interação em um determinado assunto. Quando essa interação não ocorre, o objetivo principal da aula deixa de existir e esse acontecimento negativo se liga diretamente à natureza linguística das interações. (RODRIGUES, 2011, p. 45).

Após analisarmos como deveria ser a escola na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, da Linguística Aplicada na prática da alfabetização, passaremos aos aspectos metodológicos da pesquisa. Como será feita e quem são os atores envolvidos, para tentarmos entender por que os alunos estão chegando ao 6º ano sem saber ler e escrever e o que a escola, num todo, tem feito em relação a isso. Portanto, na próxima seção trataremos dos métodos de pesquisa que foram realizados para a obtenção de dados que irão subsidiar as conclusões do trabalho para tentar responder à indagação de todo o texto, que é a questão do por que alguns alunos não conseguem se alfabetizar do 1º ao 5º ano e chegar ao 6º dessa mesma maneira.

Apresentaremos qual caminho traçar para obter dados de pesquisa e a partir daí, criar um quadro dos problemas para, no capítulo 3, propor ações que minimizem os dados problemáticos elencados nas pesquisas.

2.2 O Percurso metodológico

A presente dissertação utilizou como instrumento metodológico o estudo de caso cuja pesquisa de campo foi exploratória e descritiva através de observação da atividade da professora em sala de aula e encontros dialógicos¹⁶.

Nas seções subsequentes, serão relatados os aspectos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Portanto, apresentaremos a natureza qualitativa e interpretativa, como um fator essencial para melhor compreender a análise dos dados. Em seguida será abordado sobre o que vem a ser uma pesquisa estudo de caso e os encontros dialógicos.

2.2.1 Estudo de caso

Primeiramente discorreremos acerca do que é um estudo de caso de acordo com Marli André (2013). Segundo a autora, o estudo de caso é usado há muito tempo em várias áreas, como: antropologia, sociologia, psicologia, medicina, serviço social, direito, com métodos e finalidades variadas. Na sociologia e antropologia o estudo de caso deu-se a partir do século XIX, na França. Esses estudos tinham o objetivo de realçar as características e atributos da sociedade. Na medicina e afins a finalidade era diagnosticar um problema apresentado e acompanhar o tratamento. Atualmente é muito popular o método case na área de administração, que objetiva mostrar, por meio de um caso exemplar, como uma empresa ou organização pode resolver problemas, estruturar-se, vencer.

Na área educacional, os estudos de casos estão descritos em manuais de metodologia de pesquisa datando de 1960 e 1970, mas muito limitado, estudo descritivo de uma unidade, seja um professor, um grupo de alunos, uma escola, uma sala de aula. Esses estudos eram menos científicos do que os estudos experimentais largamente utilizados na psicologia. Por volta dos anos 1980, frente às abordagens qualitativas, o estudo de caso surge na pesquisa em educação com um sentido mais que suficiente: o de focalizar um fenômeno particular, que levaria

¹⁶ O termo Encontros Dialógicos foi retirado da ideia de Instrumentos Dialógicos, conceito diretamente relacionado à Bakhtin. É o princípio constitutivo da linguagem. (BAKHTIN, 1992). Falaremos com mais detalhe em seção própria.

em conta o seu contexto e suas várias dimensões. Dá mais valor ao aspecto unitário e ressalta a necessidade de uma análise mais situada e em maior profundidade.

A fundamentação das abordagens qualitativas de pesquisa concebe o conhecimento como um processo social construído por sujeitos nas suas interações do dia a dia, enquanto atuam na realidade, sendo por ela transformados e a transformando. Dessa maneira o núcleo central de preocupação dos pesquisadores é o mundo do sujeito, os significados que atribui às experiências do seu dia, suas produções culturais, linguagens e seus modos de interagir socialmente. Torna-se primordial a aproximação do pesquisador com a realidade do sujeito, sua interação social, seu ambiente de trabalho, de lazer, na família para que se concretize a visão da realidade.

A autora cita Peres e Santos (2005) em que eles destacam três finalidades básicas que devem ser levadas em consideração ao escolher o uso do estudo de caso qualitativo: a) o conhecimento está em constante processo de construção; b) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e c) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. O pesquisador, na primeira finalidade, deve ter uma atitude aberta e flexível, que se apoie em um referencial teórico, mas não se prenda a ele com rigidez, deve ficar atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no transcorrer do trabalho. No segundo, o pesquisador precisa utilizar de várias fontes de dados, de métodos de coleta, procedimentos e instrumentos que contemple as múltiplas facetas da investigação e evitar interpretações unilaterais ou superficiais. No terceiro elemento é, exigido do pesquisador, uma postura ética, para que forneça ao leitor as evidências que usou para fazer suas análises, isto é, descrever de forma clara os eventos, pessoas e situações observadas, transcrever depoimentos, extratos de documentos e opiniões das pessoas que participam buscar fontes com opiniões divergentes. Com isso, o leitor pode confirmar ou não as interpretações do pesquisador, além de dar interpretações próprias.

O estudo de caso gera um conhecimento diferente de outras pesquisas porque é mais concreto, mais voltado para interpretação do leitor. A avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas vertentes e sua dinâmica natural é mais bem gerida por um estudo de caso. Nas abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de casos se mostram mais eficazes quando utilizam técnicas etnográficas e de entrevistas, pois possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram

a experiência escolar em seu dia-a-dia. Portanto, iremos utilizar essas duas técnicas: os encontros dialógicos e observações de sala de aula.

Na próxima subseção, falaremos mais detalhadamente o que vem a serem os encontros dialógicos.

2.2.2 Encontros Dialógicos

A pesquisa foi realizada utilizando-se a observação de aula com uma professora alfabetizadora do 3º ano do Ensino Fundamental. Com relação aos alunos, foram escolhidos alguns do 3º e 5º anos do EF anos iniciais, os quais foram indicados pelas professoras alfabetizadoras, que têm ainda muitas dificuldades na aquisição da leitura e escrita, pois, é esse o tema da dissertação: tentar entender o que pode ter acontecido, no percurso escolar, para que eles tivessem o problema elencado.

O instrumento da pesquisa foi denominado de *Encontros Dialógicos* com crianças de 8 e 10 anos, que cursam o terceiro e o quinto anos do ensino fundamental. Reuni com eles duas vezes por semana, com momentos de 1h30min por dia, no qual foram estruturados por meio de atividades lúdicas para investigar o estágio em que as crianças se encontram na alfabetização, também definir quais inserções elas têm nas práticas socioculturais de leitura e escrita. Trouxe para os alunos jogos e brincadeira, a qual será levada em conta a visão do próprio aluno nessa pesquisa.

Os dados foram analisados a partir observação das aulas e atividades com os alunos e dos seus comportamentos frente às atividades dirigidas para entender em que nível de alfabetização e letramento se encontram os discentes participantes da pesquisa.

Iniciei o trabalho com os alunos, primeiramente, os do 5º ano, porque, estão em menor número e poderia adiantar as pesquisas. Foram escolhidos três alunos: aluno F, aluna JE e aluno Y. Fiquei, no primeiro dia, com esses alunos um período de duas horas. No término das atividades, trouxe os alunos do 3º ano que foram cinco: aluno A, aluna H, aluno J, aluna S, aluno R e aluno T¹⁷, também permaneci com eles durante duas horas. Houve certo problema com os encontros devido à

¹⁷ Nomes fictícios para preservar as identidades dos alunos, tanto do 3º quanto do 5º anos.

escola não ter espaço físico suficiente e a, única sala que poderia ser usada estaria disponível somente na sexta feira, isso foi um transtorno, porque atrasou bastante a pesquisa. Abaixo descreverei como foram as pesquisas de campo e farei as transcrições das observações de cada uma delas.

2.3 Análise e interpretação dos dados

Essa seção foi dividida em subseções para que haja um melhor entendimento. Na primeira subseção descrevi as observações dos encontros dialógicos com os alunos do terceiro ano do EF. Na segunda, foram com os alunos do quinto ano e na terceira, a análise da observação da aula com a professora L¹⁸.

2.3.1 3º ano do Ensino Fundamental

Nessa subseção foi realizada a análise de como os alunos do 3º ano do ensino fundamental se sobressaíram aos encontros dialógicos, conforme Bakhtin (1992), durante o período de coleta de dados. As atividades foram feitas em grupo.

O aluno A e o aluno S foram considerados silábico-alfabéticos, por utilizarem ora uma letra para cada sílaba, ora uma letra para cada som.

Segundo Artur Gomes (2012), essa fase é uma transição, pois ela expressa a descoberta de uma mudança na questão como.

Os alunos já descobriram o que a escrita alfabética nota, em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso por mais letras. Constatamos, nas atividades pedidas, que os alunos, ao ser solicitado para eles escreverem a palavra apito, eles escreveram A P I O, ao questionarmos se faltava uma letra, de primeira mão, eles leram e disseram que não, mas ao ir mais a fundo nas perguntas, fazendo questionamentos sobre o desenho do APITO, perguntando para que sirva o apito, quem usa o apito, onde se compra um apito, sempre dando ênfase na palavra e pedindo para repetirem e que olhasse o que escreveram, então chegaram à conclusão que estava faltando uma letra e conseguiram falar qual era.

¹⁸ Nome fictício para preservar a identidade da professora.

Passamos à leitura de um texto pequeno, uma piada, que transcreveremos a seguir:

“Na delegacia, o telefone toca. O delegado atende e uma voz desesperada diz:
- Por favor! Mande a patrulha aqui em casa! Vai acontecer uma tragédia!
O delegado pergunta:
-Mas o que foi?
-Tem um gato aqui em casa. Entrou pela porta dos fundos!
- Mas quem é que está falando?
- O papagaio.

Solicitamos aos alunos, um de cada vez, que lessem o texto para analisarmos o nível de leitura. O aluno A e o aluno R não conseguiram ler nenhuma palavra sequer. Os alunos H, J e S leram silabando e sem fluência. O aluno T também leu silabando, mas com um pouco mais de fluência.

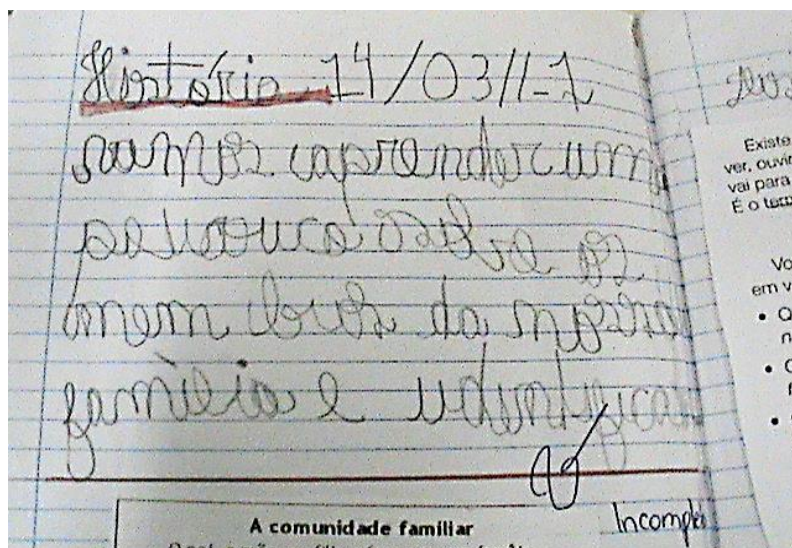
Após ouvir os alunos que conseguiram ler, passei a perguntar sobre o texto para ter uma ideia mais clara do nível de letramento que os alunos se encontravam. Iniciamos com a seguinte pergunta:

- 1) Você sabe que tipo de texto é esse?
- 2) Para que ele serve?
- 3) Por que a pessoa ligou desesperada?
- 4) O que iria acontecer se a polícia não viesse?

Para nossa surpresa, todos os alunos conseguiram dizer que o texto é uma piada, “porque fez nós rir”. Entenderam também que o papagaio seria comido pelo gato se a polícia não chegasse. Os alunos foram questionados sobre leitura em celular, televisão, desenhos entre outros, e pudemos verificar que o nível de letramento deles é muito maior que o nível de leitura. Os alunos conseguem reconhecer propagandas, desenhos de personagens em quadrinho, conseguem entender o que representa os *emoticons* de uso da Internet. Segundo Magda Soares (1985), a escola tem trabalhado mais o letramento com os alunos e menos a alfabetização, fazendo com que eles se tornem leitores do mundo que os cerca e não tão bons decodificadores da leitura e escrita.

Retomando as atividades feitas pelos alunos, trago algumas figuras sobre a escrita deles. Nessa fase escolar, cada aluno aqui elencado, deveria já escrever com letra cursiva, ter maior domínio nas linhas do caderno e o que vemos é justamente o contrário.

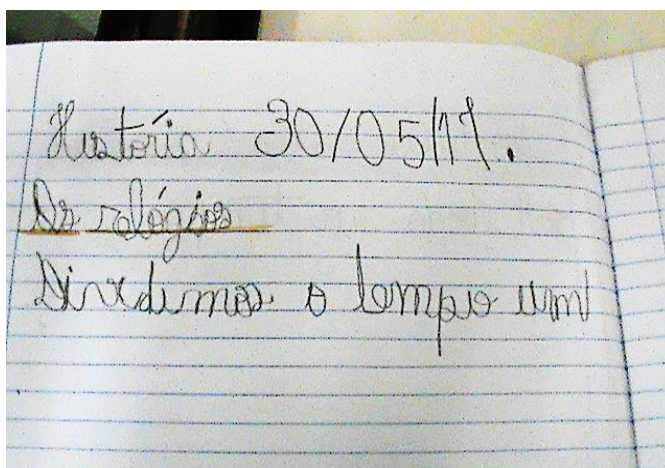
Figura 5 – Aluna S



Fonte: Fotos da própria autora.

Essa aluna escreve nas linhas do caderno ainda como escrevia nos anos anteriores de escolarização. Não tem domínio na forma de escrever. Pude observar que, mesmo copiando o texto digitado, tem erros de escrita, por exemplo: a palavra “pouco” ela grafou “poucouco”, na palavra “família”, o tamanho das letras me chamou a atenção, estão todas no mesmo nível, ou seja, a letra L está do mesmo tamanho que a letra I; na palavra “identificar” trocou o i pela letra u. Portanto a escrita dessa aluna ainda não se encontra na fase alfabética, sendo que, no 3º ano do ciclo de Alfabetização já deveria estar com a escrita bem mais uniforme e sem trocas de letras.

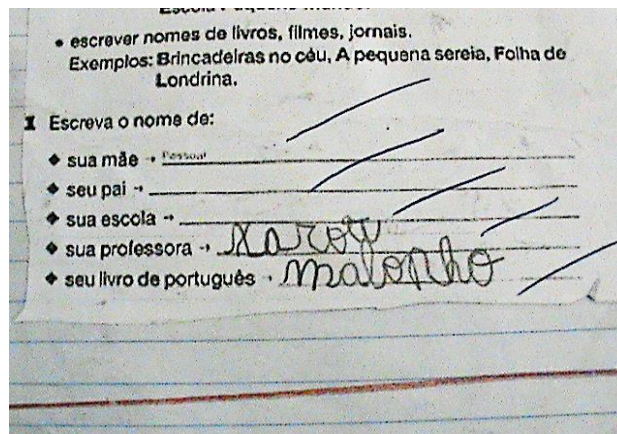
Figura 6 – Aluno T



Fonte: Fotos da própria autora

Para esse aluno foi solicitado o mesmo que a aluna anterior, que copiasse o texto digitado, o primeiro problema que houve, foi que ele não conseguiu copiar o texto, ele levou mais de uma hora para escrever só o título e iniciar a primeira frase. Ele escrevia letra por letra, e olhava o tempo todo para o texto, pude observar que o aluno não tem problemas de visão, não tem também problemas psicopedagógicos com laudo. Tentei observar se alguma coisa chamava sua atenção para atrapalhar a cópia e notei que não havia nada que o atrapalhasse na atividade.

Figura 7 – Aluno R



Fonte: Fotos da própria autora

Esse aluno é considerado pela sua professora um caso “que merece atenção”. Nessa atividade que passei para ele, ele não conseguiu completar os nomes que foram pedidos e o que conseguiu fazer, não acertou. O nome da sua professora ficou irreconhecível e não conseguiu, também, escrever o nome do livro de português, no qual era só pegar e copiar.

Observando esses alunos do 3º ano através das atividades tanto de escrita quanto de leitura (alguns alunos não aparecem nas figuras, mas estão descritos abaixo) cheguei à seguinte conclusão:

Aluno A - O aluno consegue ler somente algumas palavras (memorizadas) com sílabas canônicas, como bola e dado. Não identifica e não escreve todas as letras do alfabeto, mesmo na ordem sequenciada. Também não transcreve a letra bastão para a letra cursiva com autonomia, ainda não é capaz de realizar cópias com destreza e não tem uma boa caligrafia. O nível de escrita é pré-silábico, apresenta trocas fonéticas como b/t, d/t, g/j, r/l, dentre outras. A escrita é

hiposegmentada, pois não reconhece os espaços em branco entre as palavras. Ainda não consegue escrever o seu nome completo com autonomia.

Aluno J - O aluno identifica e escreve todas as letras do alfabeto. Reconhece as vogais e as consoantes e é capaz de ler palavras com sílabas canônicas, porém de forma silabada. Apresenta dificuldades na interpretação de informações explícitas no texto, mesmo de forma oral. O nível de escrita oscila, pois é silábico-alfabético para a escrita de palavras com sílabas canônicas e já memorizadas como pato e gato. Já na escrita de frases com autonomia, seu nível é pré-silábico e não identifica as sílabas complexas. Escreve o seu nome completo, porém, com omissão de letras.

Aluna S - A aluna identifica e escreve todas as letras do alfabeto, mesmo fora da ordem sequenciada, também escreve o seu nome completo. Reconhece as vogais e as consoantes e é capaz de ler palavras com sílabas canônicas, porém de forma silabada. Interpreta oralmente informações explícitas no texto. O nível de escrita é alfabético, porém a escrita é hiposegmentada, pois não reconhece os espaços em branco entre as palavras. É capaz de realizar cópias com destreza, não tem uma boa caligrafia. Apresenta muitas trocas fonéticas, como d/t, s/z, f/v, c/g, dentre outras. Não identifica as sílabas complexas. Não consegue escrever utilizando somente uma linha do caderno.

Aluno R - O aluno identifica e escreve todas as letras do alfabeto, mesmo fora na ordem sequenciada. Reconhece as vogais e as consoantes e é capaz de ler palavras com sílabas canônicas, porém de forma silabada. Interpreta oralmente informações explícitas no texto. O nível de escrita é silábico e a escrita é hipossegmentada, pois não reconhece os espaços em branco entre as palavras. Ainda não consegue escrever o seu nome completo com autonomia.

O que pude concluir com o diagnóstico realizado com os alunos do 3º ano é que, de acordo com o documento do PNAIC, eles não conseguiram obter a proficiência para a leitura e escrita que já deveriam ter consolidada nessa fase de escolaridade. A maioria dos colegas já escrevem de forma autônoma e esses alunos ainda não conseguem. Há também um descaso com a caligrafia do aluno, talvez seja por parte da professora de não “ter tempo” para mudar essa situação, ou por parte da família em não ajudar com uma escrita mais adequada para a idade. Segundo Gomes (2012):

Não vemos nenhum ganho em um aprendiz chegar ao 3º ano do Ensino Fundamental... escrevendo apenas com letras de imprensa maiúsculas ou escrevendo com uma grafia que seus leitores terão dificuldade em ler (e com isso ele pode sofrer discriminação ou, no mínimo, não conseguir persuadir os leitores, como desejaria). (MORAIS, 2012, p. 79)

Na próxima subseção falarei sobre os alunos que estão no 5º ano sem ainda ter dominado o sistema de escrita alfabética e o diagnóstico para eles. Eles são alvos da minha inquietação, porque se constituem alunos a avançar nos anos de escolaridade e serão alçados ao 6º ano com toda a defasagem que aparecem a seguir.

2.3.2 5º anos do Ensino Fundamental

Para realização dessa etapa da pesquisa reuni os alunos do quinto ano na sala de informática, pois é o único local da escola que está livre para fazer algum trabalho extraclasse. Lá tem uma mesa quadrada bem grande, dispus os alunos um em cada quadrante e eu fique em pé do lado deles. Iniciei as atividades oferecendo o mesmo texto que foi utilizado pelo 3º ano, ou seja, a piada do papagaio. Após o primeiro o aluno F realizar a leitura, pude notar que o mesmo lê silabando, com uma fluência regular, a aluna JE também está no mesmo nível que o aluno F, já o aluno Y não conseguiu ler uma palavra sequer, disse que “está muito difícil”. Não conseguiu nem silabar.

Para investigar o nível de escrita, foi passado para eles um exercício ao nível silábico, no qual os alunos deveriam ver o desenho, sempre de duas sílabas, em que a segunda sílaba estava escrita e eles deveriam completar com a primeira. A aluna JE não teve dificuldade em fazer essa atividade, ela conseguiu completar corretamente; o aluno F teve muita dificuldade, não conseguia escrever a sílaba que faltava, às vezes escrevia só uma letra representando a sílaba; o aluno Y não conseguiu sequer ler a palavra, mesmo vendo o desenho. No desenho de um galo, em que ele deveria completar com GA, não conseguiu e sempre olhando em volta, talvez tentando fazer a associação mentalmente, mas não escreveu.

Moraes e Lima (1989) defendem que o desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma criança atingir uma hipótese alfabética, algo que, sempre é bom lembrar, não é o mesmo que estar

alfabetizado. Concordo com Ferreiro (1990), quando ensina que a compreensão do alfabeto envolve um conjunto de processos cognitivos nada simples. De fato, também interpreto que, além de tratar as letras como invariantes ou representantes de classe de objetos substitutos de modo que (A, a, A, a, são a mesma coisa), para chegar a uma hipótese alfabética, a criança vai ter que refazer, em sua mente, as relações entre o todo (palavra) falado e o todo (palavra) escrito e as relações entre partes faladas e escritas. Isso tudo é muito complexo.

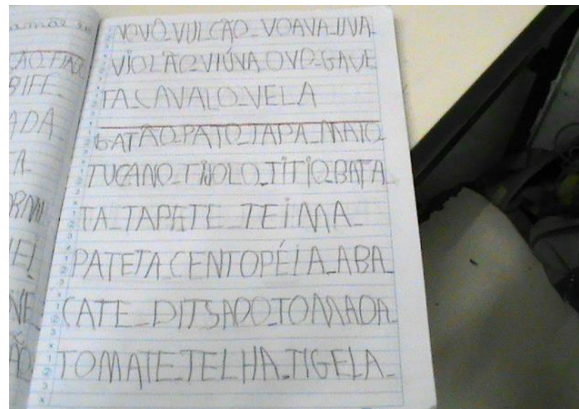
Propomos aos alunos atividades de nível alfabético que consistiu em apresentar uma figura e eles deveriam escrever os seus nomes abaixo de cada desenho. O aluno Y não conseguiu escrever nada, somente em uma tentativa de escrever LUA, escreveu VUA; os alunos JE e F tiveram muita dificuldade para escrever os nomes completos. Na atividade anterior em que deveriam somente completar, foram melhores, no entanto para escrever toda a palavra, erraram a grande maioria. Eis as palavras que deveriam escrever: (foram mostrados os desenhos para que escrevessem).

MALA
COLA
LUA

BOLA
BOLO
LUPA

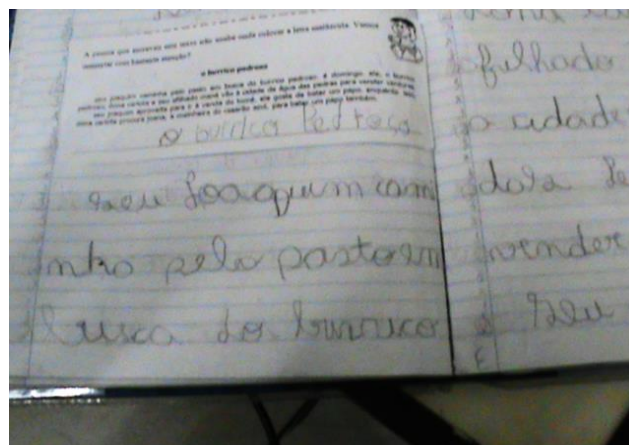
MOLA
BALEIA
FIVELA

Quanto ao nível de leitura, o aluno F leu sem fluência, gaguejando e começou a ficar “desesperado” por não conseguir ler, tivemos que acalmá-lo para que continuasse. Ao retornar à leitura, com mais calma, conseguiu ir até o fim e explicou do que se tratava o texto conforme mencionado no 3º ano. A aluna JE também leu com bastante dificuldade, gaguejando e sem fluência, mas também conseguiu entender o texto. O Aluno Y não conseguiu ler nenhuma uma palavra completa, só algumas sílabas.

Figura 8 – Aluno F

Fonte: foto da própria autora

Esse aluno escreve em letra bastão ainda, o que deveria ter vencido essa etapa no final do 2º ano, mas carrega essa defasagem para o quinto. Essa atividade foi de um ditado que fiz para verificar o nível de escrita, pude observar que se encontra no nível alfabético, mas precisa mudar a forma de escrever.

Figura 9 - Aluna JE

Fonte: foto da própria autora

Após análise de atividades de leitura e escrita faço algumas considerações do nível de alfabetização dos alunos do 5º ano.

Aluna JE - A aluna consegue ler somente algumas sílabas canônicas em palavras memorizadas, como bola e dado. Escreve o alfabeto cursivo, mas não tem domínio de altura das letras e das linhas do caderno. Identifica as vogais. O nível de escrita é pré-silábico, na escrita de palavras e frases com autonomia. Escreve o seu nome completo.

Aluno F - O aluno apresenta lê textos com pouca fluência, sem entonação e pontuação. Oralmente, consegue identificar os elementos básicos do texto e localizar informações explícitas como título, autor e assunto. Na escrita, escreve o alfabeto e seu nome completo. Seu nível de escrita é alfabético, porém, apresenta muitas trocas fonéticas como R/L, P/B, J/G, P/T, U/L e omite muitas letras. A produção textual é pouco criativa e não apresenta uso correto de letras maiúsculas e minúsculas. Ainda não domina a escrita cursiva.

Aluno Y - O aluno não conseguiu ler textos, ficando impossível de observar sua fluência, entonação e pontuação. Apresenta dificuldades ao ler palavras com o fonema R. Oralmente, consegue identificar os elementos básicos do texto e localizar informações explícitas como título, autor e assunto. Na escrita, escreve seu nome completo e o alfabeto. Seu nível de escrita é, pré-silábico, porém, apresenta muitas trocas fonéticas como R/L, P/B, J/G, P/T, U/L, F/V, B/D, omite muitas letras e também apresenta hipersegmentação. A produção textual não é estruturada em parágrafos, é pouco criativa e sua caligrafia é pouco legível.

Nas subseções anteriores foram feitas as análises para saber quais níveis de alfabetização os alunos se encontram, foi possível detectar que não houve avanço desses alunos para os do 3º ano, pelo contrário, esses parecem aquém daqueles. Segundo Bakhtin (2004)

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p. 123)

Na perspectiva de Bakhtin (2004) notei que os alunos entendem a escrita, mas não venceram as etapas da transformação dessa escrita. Nesse aspecto, pode-se falar que a interação entre professor aluno no tocante às atividades, houve uma falha de interação, pois os alunos deveriam escrever de forma convencional ao padrão culto da norma e ainda escrevem como se não houvesse aprendido em lugar nenhum essa prática.

Dentro desse fenômeno da interação verbal, destaco a importância da relação eu e outro para a questão relativa aos estudos da linguagem. Bakhtin (2004) enfatiza que o falante é um sujeito social, logo o seu discurso é construído a partir dos

discursos alheios que o precederam e que o sucederão. Está, portanto, presente nessa ideia o conceito de dialogismo, o qual é parte constitutiva de sua concepção de linguagem e princípio unificador de sua obra.

Pude, também, perceber uma grande omissão da família com esses alunos no tocante ao acompanhamento do seu dia a dia, no cuidado com os materiais que serão utilizados na aula, com a falta de compromisso em ajudar nos deveres de casa, a omissão quanto a procurar ajuda externa para as crianças e a falta de acompanhamento na escola. São pais ausentes (segundo a direção) não vêm na escola, mesmo sendo chamados.

No Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) no Art. 4º discorre:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, (BRASIL, 1990).

Analisando, tanto os alunos do 3º ano, quanto os do 5º à luz da teoria histórico-cultural, teço algumas considerações. Vygotsky (1991), em suas descobertas, acrescentou ênfase nos processos mentais superiores¹⁹. Através dessa concepção, os atos de alfabetização dos alunos adquirem uma característica, ou seja, essa atividade, primeiro, se desenvolve no nível interpessoal ou intersíquico e depois passa ao nível intrapessoal ou intrapsíquico²⁰.

Partindo dessas premissas observo que os alunos supracitados ainda não consolidaram esses processos mentais superiores, pois não desenvolveram controle sobre seus processos de aprendizagem porque não os internalizaram. Esses alunos ainda não conseguem monitorar seus avanços e assumir postura metacognitiva²¹.

Pelo nível que se encontram, final de ciclo, esses alunos deveriam, através da metacognição, ter atingido as dimensões gramaticais, ortográficas e semânticas, evoluindo, assim, para a escrita de modo correto, com a grafia adequada e tendo

¹⁹ Processos Mentais Superiores: memória, percepção, pensamento, imaginação, vontade.

²⁰ Esse processo supõe que as primeiras relações das crianças com a alfabetização ocorrem de forma externa ou intersíquica/interpessoal, para depois serem internalizadas e fazerem parte do acervo da criança em nível psíquico ou intrapessoal. Portanto, elas aprendem observando a ação dos outros, e depois a incorpora aos seus conhecimentos.

²¹ Postura Metacognitiva- é quando o indivíduo monitora seu processo. A metacognição é o conhecimento do próprio conhecimento, isto é, a criança entender que aprendeu, a avaliação, regulação e organização dos próprios processos cognitivos.

pleno entendimento do seu significado, claro, dentro de cada nível de conhecimento. Mas o que todos podem notar é que isso não acontece, enquanto seus coleguinhas já atingiram essa fase, eles não. Caberia à professora conhecer, mais profundamente, o que Vygotsky e Bakhtin, respectivamente, denominaram de mediação e dialogismos²² em suas teorias para intervir, tirando-os do ostracismo²³ que se encontram.

Na próxima subseção farei a descrição e análise da aula da professora de 3º ano, sala que se encontram os alunos citados anteriormente.

2.3.3 O trabalho de alfabetização dos professores dentro da sala de aula

No dia marcado com a professora L, para fazer as observações da aula ministrada²⁴ do 3º ano, dirigi-me para a sala de aula, solicitei a sua permissão e ela concedeu juntamente com os alunos. Sentei na última carteira da fila do canto da parede, assim tive uma visão ampla de toda a sala. A sala de aula é comprida, ficando uma fila na parede das janelas, duas no meio da sala e uma, na parede onde se encontra a porta de saída, o quadro fica na frente das filas.

A professora iniciou a aula dando boa tarde para todos o que foi respondido prontamente. Começou com a aula de História sobre o assunto: “O Tempo”. Passou um texto no quadro e pediu que os alunos copiassem. Enquanto estavam copiando, ela foi de mesa em mesa dando visto nos cadernos de dever de casa. A maioria trouxe o caderno e ela, conforme ia corrigindo, chamava a atenção deles sobre os erros. Somente o aluno R, que é um dos analisados desse trabalho, não trouxe o caderno e muito menos o dever, trocou o material, pois não observou o horário das aulas naquele dia. Pude observar a falta de atenção da família para com o material, pois o aluno ainda é muito pequeno e sem responsabilidade para ter uma função dessas. Como castigo a professora o deixou sem recreio. Mas não mandou nenhum bilhete para a família cobrando mais responsabilidade dela com o material do aluno.

A turma é muito silenciosa e calma. Os alunos S, T e R pertencem a essa sala de aula. Pude ver que eles estavam sentados muito atrás nas fileiras, a aluna S

²² Termos já mencionados no capítulo 2 dessa dissertação.

²³ Termo proveniente da Grécia antiga que tem significado, atualmente, de isolamento ou exclusão.

²⁴ As minhas observações seguem um roteiro que se encontra nos apêndices.

estava mais no meio, mas os alunos T e R estavam no final da sala de aula. Nesse dia, eles estavam sentados em dupla e a professora colocou um aluno adiantado junto a eles, visualizei o processo sobre a mediação, em que o aluno mais adiantado estava ajudando o aluno T, menos adiantado, em uma tarefa de copiar do quadro, o aluno mediador ia ditando as letras para ele copiar, mas falando baixinho para não atrapalhar a aula.

Pude verificar o que propôs Vygotsky (1996). De acordo com sua teoria sociocultural, as interações são a base para que o indivíduo consiga compreender (por meio da internalização) as representações mentais de seu grupo social – aprendendo, portanto. A construção do conhecimento ocorre primeiro, no plano externo e social (com outras pessoas) para depois ocorrer no plano interno e individual. Nesse processo, a sociedade e, principalmente, seus integrantes mais experientes (adultos, em geral, e professores, em particular) são parte fundamental para a estruturação de que e como aprender.

A professora me explicou que às vezes ela os coloca na fila debaixo da janela, um atrás do outro, que nesse dia, ela colocou os alunos em dupla, pude notar que não se preocupou com a mediação em si, pois não houve de sua parte um monitoramento dessa união entre os alunos.

A aluna S é bastante desinibida e respondia muito do que a professora perguntava com desenvoltura. Ela fez a seguinte pergunta: “S, o que podemos usar para medir o tempo?” Ela respondeu “o calendário”. Achei a resposta muito intrigante, uma vez que, ela poderia ter falado o relógio, que seria a resposta mais fácil. Pude perceber que seu raciocínio foi além do lógico. Mas como visto na figura 4, sua escrita não condiz com seu pensamento.

A aula da professora é muito interativa, mais da parte dela, pois os alunos só respondiam se chamados a responderem e a professora corrigia sempre que necessário. Quando ela se dirigia ao aluno R para que respondesse, ele não conseguia articular seu pensamento e não conseguia responder. Segundo Vygotsky (apud Ivan Ivich, 2010), ensinar é um ato complexo que tem como objetivo proporcionar aos alunos a apropriação de conhecimentos, a construção de funções psicológicas superiores e autonomia no pensar e no agir. Nesse sentido, implica à professora L desenvolver sua prática pedagógica fundamentando-se em uma concepção de aluno que o considere como sujeito interativo, agente de sua própria história e que, como tal, desempenha importante papel no seu próprio

desenvolvimento. Conforme minha análise nesse assunto de interação, eu creio que ela deveria desenvolver nas crianças a prática de interação, pois essa interação é mais visível na professora e muito menos nos alunos.

A professora L, ao entender o que as crianças são capazes de alcançar sozinhas, bem como o que elas são capazes de alcançar com a ajuda de um adulto (ZDP), poderá desenvolver planos para ensinar habilidades do modo mais eficaz possível, dando aos alunos uma libertação gradual de responsabilidades para executar tarefas de forma independente, segundo a teoria histórico-cultural, sempre através da interação, perguntas e orientação.

Nesse dia, tivemos que interromper a observação da aula, porque houve no pátio uma apresentação para o dia das mães e os alunos foram para lá. Não pude continuar. Essa observação durou duas horas e meia.

Após assistir a essa aula pude constatar que os alunos são muito calados, apenas respondiam ao que a professora solicitava. Os alunos não eram questionadores. Alguns alunos que necessitavam de maior atenção estavam no fim da sala de aula, era difícil a professora ficar mais próxima deles, portanto eles demoravam a fazer as tarefas e alguns não conseguiam completar. Mesmo a professora colocando os alunos em dupla para que houvesse a mediação, não foi um trabalho efetivo, pois faltou a sua assistência.

A sala de aula também está com superlotação, visto que, a legislação SEE-MG 2197/2012 prevê que as turmas de anos iniciais do EF devem ter no máximo 25 alunos por turma, e essa turma tem mais que isso. Portanto é um entrave ao trabalho do professor, sendo que, ele tem que terminar o ciclo de alfabetização com todos os alunos no mesmo nível e isso não acontece. O Art. 61 da referida Resolução prevê que:

Art . 61 O Ciclo da Alfabetização (1º ao 3º ano), a que terão ingresso os alunos com seis anos de idade, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que, ao final de cada ano, todos os alunos tenham garantidos, pelo menos, os seguintes direitos de aprendizagem: III - 3º Ano: a) ler e compreender textos mais extensos; b) localizar informações no texto; c) ler oralmente com fluência e expressividade; d) produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica. § 1º Ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura. (MINAS GERAIS, 2012, p. 8)

Importante relatar que o que pude notar é que, nem todos estão nessa fase, e só têm a partir de agora, seis meses para alcançar esse objetivo, o que será muito difícil, visto que, não conseguiram em três anos. Concluo nessa análise que as professoras não têm condições de mudarem essas situações sozinhas, é preciso uma associação com a família e a direção para juntos fazerem com que, essas crianças, tenham o seu direito assegurado que é uma educação de qualidade conforme o Art. 206 da CF de 1988.

Embasado no fato de que, o compromisso de todos os envolvidos na escola é oferecer uma educação de qualidade para os alunos, e que essa passa obviamente pelo processo de alfabetização e letramento dos discentes, no capítulo 3 será apresentada uma proposta de intervenção, reconhecendo os pontos positivos da escola Paraíso para preservá-los, e que outras ações devem ser implementadas para a melhoria dessa unidade escolar. Dentre as ações, o resgate da união escola/comunidade, a parceria com o curso de Pedagogia através da UEMG e a organização de ações de planejamento e monitoramento. Passemos então a apresentar essas propostas.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – RECUPERANDO O TEMPO PERDIDO

Neste capítulo apresento o Plano de Ação Educacional (PAE) que viabiliza traçar meios e estratégias para superar desafios da gestão escolar da Escola Paraíso, no tocante aos problemas de alfabetização dos alunos do 1º ao 5º ano o que reflete no acesso, desses alunos, ao segundo seguimento do Ensino Fundamental, ou seja, 6º ano com mais problemas e com nível de dificuldade muito difícil de ser sanado.

A proposta é um projeto que tem como objetivo principal findar, senão reduzir com a defasagem na alfabetização, leitura, escrita e letramento dos alunos do 3º e 5º anos, dos anos iniciais. Conforme prevê o PNAIC (2012): todos os alunos têm que ser alfabetizados na idade certa. Esse projeto trabalhará com os alunos que já passaram da idade de serem alfabetizados visando à melhoria na aprendizagem de alfabetização, para que, cheguem ao 6º ano, no nível que deveriam estar se tivessem sido alfabetizados no tempo correto.

Para elaboração do PAE, apareceram 3 desafios: (1) falta de apoio familiar. (2) falta de espaço físico na escola. (3) salas de aula superlotadas em desacordo com a lei. Para que esses desafios fossem superados propus algumas ações antes de iniciar o projeto em si. A) Reunir, em data específica a ser agendada com a direção, os pais ou responsáveis dos alunos incluídos nesse projeto para entenderem o que é qual sua dimensão, seus objetivos e consequências para que, após isso, possam assinar um termo de compromisso e responsabilidade na condução dos trabalhos tanto na escola quanto em casa. Objetivando que os pais sejam realmente parceiros da escola, depositando a confiança na instituição, sabendo que o objetivo é de que haja uma educação cada vez melhor para seu filho. B) Fazer um cronograma de utilização da sala de reuniões, visto que, ela é muito grande com um espaço bastante amplo para o projeto. Muitos professores utilizam esse espaço nas suas aulas, também há reuniões e ensaios, portanto o cronograma é primordial para uma execução bem feita e sem contratempos. C) Conscientizar a direção escolar sobre a matrícula de alunos de acordo com a lei nas metragens das salas.

A Escola Paraíso tem 21 salas de aula, algumas têm uma metragem maior e outras, menor. Esse problema ocorre em todos os anos de escolaridade. É uma reivindicação antiga dos professores, reduzir o número de alunos conforme a

metragem das salas. Esse problema ocorre em grande escala nos anos finais do EF e no EM, nos anos iniciais há uma pequena distorção de, no máximo, dois ou três alunos por turma além do permitido. Estou valendo-me desse projeto para pretender conseguir essa mudança, mesmo sabendo que pode não acontecer. Essa questão de alunos por turma é uma adversidade de baixo impacto para os professores dos anos iniciais, como a professora reclamou, foi incluído nesse projeto, em sua sala de aula há 3 anos a mais.

Segue abaixo o quadro com seus desafio e ações:

Quadro 2 – Resumo das Ações Propostas

Problemas que precisam ser sanados e boas atitudes da escola	Aspectos dos problemas	Ações propostas
Falta de apoio familiar	Família	Conscientizar as famílias do nível de aprendizagem dos filhos, mostrando que não é um projeto de reforço e buscar parceria com ela.
Falta de espaço físico na escola	Administrativo	Deixar o salão de reuniões livre para os dias dos encontros com os alunos.
Projeto mobilidade: reforço escolar	Pedagógico	Continuar com o projeto visando os alunos do 2º e 4º anos.
Salas de aulas superlotadas devido à metragem das salas na escola serem menores do que a lei determina: 1m² por aluno.	Administrativo	Conscientizar a direção escolar sobre a matrícula de alunos de acordo com a lei nas metragens das salas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após uma breve explanação do quadro de propostas, passo agora a descrever conforme o quadro 3, o diagnóstico estratégico, como será implementado o projeto efetivamente.

Quadro 3 – Diagnóstico Estratégico

O que será feito? (etapas)	Trabalho de intervenção com os alunos que não estão alfabetizados na idade certa, isto é, 3º e 5º anos.
Por que será feito? (justificativa)	Sanar problemas de alfabetização, leitura, escrita e letramento dos alunos dessa fase para que não cheguem ao 6º ano com essa defasagem.
Onde será feito? (local)	Na escola alvo desse projeto.
Quando será feito? (tempo)	Terá início no segundo semestre de 2017.
Por quem será feito? (responsabilidades)	Alunos do curso de Pedagogia da UEMG, a Coordenadora do Curso e autora desse projeto juntamente com a direção da escola.
Como será feito? (método)	Após a formação da equipe, será dividida em duas subequipes. Uma ficará responsável pelo 3º e outra pelo 5º. O trabalho será feito nas segundas e quintas feiras, duas horas cada dia. O material será elaborado pela coordenadora da UEMG.
Quanto custa fazer? (custo)	O recurso será através da escola com verbas de subvenção.

Fonte: elaborado pela autora.

O projeto será realizado no ano de 2017, a partir do segundo semestre. Iniciará com as equipes de alfabetizadores da UEMG divididos em duas subequipes no qual, uma ficará responsável por dar seguimento à alfabetização dos alunos que estão no 3º ano e a outra, aos alunos do 5º ano. Este devendo ser um trabalho mais aprofundado, visto que, estão de ingresso ao 6º ano, e todas as etapas de alfabetização que não venceram terão que ser consolidadas.

Esse projeto se justifica porque foi detectado por mim e exposto no capítulo 1 dessa dissertação, o extenso número de alunos que estão matriculados no 6º ano com as etapas de consolidação da alfabetização comprometidas, não dominando a codificação e nem a decodificação do alfabeto, e muito menos o letramento. Conhecem alguma coisa do mundo letrado, mas nada do alfabetizado. Portanto o projeto é um modo de tentar reverter esse quadro, fazendo com que, não saiam alunos dos anos iniciais para os anos finais dessa maneira. Sei que é um caminho

difícil de percorrer, mas com as parcerias e boa vontade de todos, tem tudo para dar certo.

O projeto será implantado na própria escola, no mesmo turno dos alunos, que é o turno da tarde. As equipes iniciarão o trabalho por volta de 15h00min e terminarão às 17h00min, nos dias de segundas e quintas feiras. Essa data foi determinada pela coordenação das equipes. Ele será proposto até o final do ano. E pretendo fazer a retomada dele, para o ano que vem, caso haja alunos com o perfil elencado no capítulo 2.

Para que esse plano seja bem sucedido, decidi ir à UEMG-FUNEDI de Divinópolis e propor uma parceria. Encontrei-me com a coordenadora do curso de Pedagogia a Prof. Esp. Geralda Pinto Ferreira. Após mostrar essa dissertação, em que ela viu as evidências demonstradas dos alunos, ficou tão empolgada que não hesitou e aceitou o convite. Ficou ao cargo dela em arrumar a equipe de alfabetizadores, e o material pedagógico ela irá providenciar. Ainda não sei qual será o método de trabalho que ela usará. Mas está relacionado à alfabetização e ao letramento. É uma grande honra para todos da escola essa parceria, e com isso, o projeto está mais propenso a ser bem sucedido.

Todo o custo do projeto com insumos, jogos pedagógicos, livros didáticos e tudo o mais que for necessário será através da verba do governo do Estado de Minas Gerais denominada Subvenção e da verba federal denominada PDDE, através da parceria com a direção da escola.

Espera-se com esse projeto diversos benefícios e contribuições tanto para os alunos com dificuldade de alfabetização e letramento, quanto para a família, para a escola, professores e supervisores. No tocante às crianças alvo do projeto, espero que o insucesso escolar seja minimizado e a autoestima do aluno seja recuperada. Quanto aos acadêmicos e futuros professores envolvidos no projeto, espero que adquiram maior entusiasmo pela profissão de educador construindo sua práxis educativa no contexto desafiador do aluno com dificuldade de aprendizagem construindo melhores fundamentos e agregando experiências profissionais docentes.

É um projeto simples, mas que tem uma carga grande de amor e apreço pela profissão de professor, pois estamos trabalhando com vidas e vidas que refletirá no futuro tudo o que se passar na escola.

Termino esse capítulo com a ideia que tem Magda Soares (2005) sobre alfabetização em que ela diz que alfabetizar é propiciar condições para que a criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita e tornar-se capaz de fazer uso adequado na sociedade como instrumento de luta pela conquista da cidadania.

Passo agora às considerações finais dessa dissertação na certeza de que posso contribuir um pouco para que a educação deixe de ser bancária e passe a ser trabalhada em todos os lugares em que ela possa chegar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos analisados, podemos afirmar que o conhecimento e a apropriação da linguagem escrita são necessidades fundamentais para todos os indivíduos integrantes de sociedades contemporâneas, pois o acesso à leitura e à escrita promove a aquisição de novos conhecimentos.

Essa dissertação teve como objetivo principal investigar por que havia alunos no 6º ano do EF sem estarem alfabetizados, ou seja, ainda não apropriados da codificação e decodificação da leitura e escrita. Para tanto o capítulo 1 discorreu sobre a escola Paraíso, sua estrutura e funcionamento. Demonstrei, por intermédio de evidências, que havia alunos que não foram alfabetizados na idade certa e que estão no 6º ano do ensino fundamental, ficando deslocados, com a autoestima baixa, sem ter a quem pedir auxílio. Também foi exposto que o Estado de Minas Gerais tem realizado diversas ações com o intuito de superar esse cenário que é recorrente em todas as escolas. Tendo como objetivo descrever o cenário de políticas de alfabetização no país e estado e descrever o caso de analfabetismo do 6º ano da Escola Estadual Paraíso.

A conclusão que se chegou foi que tanto o Estado e União e a Escola têm feito muito para acabar com essa defasagem, mas ainda é pouco, a nossa clientela é muito eclética, de vários níveis socioeconômicos, várias distorções familiares, e que, a escola, ainda não se preparou para essa clientela. A escola ainda vive se eximindo de responsabilidades no tocante à educação de qualidade, não atuando proativamente nesse processo. Vale ressaltar que existem inúmeros professores e profissionais que fazem um trabalho primoroso, mas se faz necessário e urgente, uma união entre todos os segmentos educacionais para que esse quadro mude e as crianças consigam alcançar o patamar mínimo de conhecimento e cidadania.

No capítulo 2 resgatou-se o referencial teórico com o objetivo de analisar quais são as causas do analfabetismo de 6º ano e quais medidas adotadas para sanar o problema estruturado utilizando, principalmente, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e Bakhtin. Demonstrou-se o quão é importante a LA na alfabetização através de seus autores Lopes, Rodrigues, Mortatti, Rojo, Schapper entre outros. A importante contribuição de Magda Soares ao tema alfabetização e letramento em que ela faz uma distinção bem clara que alfabetizar é aprender a ler e

a escrever e letramento é o uso que se faz da leitura e da escrita que se aprendeu, portanto, quem não sabe ler e escrever, não conhece o que é letramento. A conclusão que esse capítulo deixou é que, os alunos do 6º ano que não sabem ler e escrever estão perdendo a chance de se tornarem cidadãos completos e a cada dia que passa, ficam mais desanimados e propícios a deixarem de estudar.

Finalmente no capítulo 3 foi proposto um plano de ação com propostas para se alfabetizar os alunos dos anos iniciais que estão em desacordo com o PNAIC, de forma que eles não cheguem ao 6º ano, refazendo um ciclo de tristezas e decepções. Para tanto foi lançado como objetivo desse capítulo propor um plano de ação para minimizar o problema do analfabetismo dos alunos que ingressam nos anos finais do ensino fundamental. Propôs-se uma parceria com a UEMG e os alunos do curso de Pedagogia para trabalhar a alfabetização e o letramento.

Destaco que alfabetizar e letrar alunos que enfrentam tantos problemas sociais, fora da idade certa, não é uma tarefa das mais fáceis. Embora esse problema perpassa por gerações e ainda existe um grande caminho a se percorrer. Ensinar alunos a ler e a escrever na perspectiva do letramento (EGLÊ FRANCHI, 2012), deve ser algo praticado e não idealizado. Assim estamos formando alunos capazes de se posicionarem criticamente diante das diversas “leituras”.

A pergunta principal desse trabalho é “Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever?”. Essa pergunta não teve uma resposta exata, visto que, verifica-se um leque de respostas plausíveis. De acordo com a pesquisa realizada destaquei três fatores que contribuíram negativamente para esse quadro: ausência da família em todos os sentidos, professores desmotivados e salas de aula lotadas. Isso como fator interno. Como fator externo, destaco a baixa proficiência em leitura e escrita de alunos que chegam de outra localidade, o qual não se sabe o motivo da defasagem. Ainda posso ler nas entrelinhas dessas respostas a baixa valorização do profissional de educação que, por motivos financeiros, desistem de atuar nessa área e, ainda, outro fator não menos importante, é a reprovação escolar em larga escala, seja por culpa da escola, seja por culpa das resoluções. Quando os alunos chegam ao 6º ano sem serem alfabetizados podem ter certeza que são reprovados como consequência dessa defasagem.

Vale destacar que muito aprendi com a experiência da pesquisa na escola e com a professora dos anos iniciais dentro da sua prática alfabetizadora. Aprendi com

os alunos, criaturinhas frágeis, que precisam de nossa ajuda e amparo. A escola é o único lugar que existe para fazer esse trabalho de alfabetização.

A existência dessas diversas possibilidades explicativas para o insucesso escolar indica a necessidade de ser mais cautelosa ao “diagnosticar” as “dificuldades” e os “problemas” apresentados pelos alunos – não existe uma explicação única para todos os casos, cada caso tem sua história e é necessário intervir examinando que consequências essa intervenção trará para a vida desses alunos.

Aprendi com Bakhtin (1992) que esta dissertação não tem a pretensão de retificar e concluir, mas, antes, que possa contribuir não apenas para a melhoria da qualidade de educação dos alunos dos anos iniciais e finais, sujeitos desta pesquisa, como para a escola em si, subsidiando-os na reflexão de suas práticas de alfabetização e letramento. E que, num diálogo com outros pesquisadores, possa construir novos sentidos acerca da temática abordada neste estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **O silêncio é sinônimo de aprendizado em sala de aula?** Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/etica/o-silencio-sinonimo-aprendizado-sala-aula.htm>> Acesso em: 04 dez. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivro, 2005. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

BAKHTIN, M. (1895-1975). **Os Gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M, (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, G. L. P. de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso**. In: FARACO, C. A; TEZZA, C; CASTRO, G. de. (Org). Diálogos com Bakhtin. Paraná: UFPR, 1996.

BORSA, J. C. **O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil**. Disponível em: <www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal, 05 de outubro de 1988**. Brasília, 1988, 550p.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 13 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbnl.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. **Jogos de Alfabetização** - Centro de Estudos em Educação e Linguagem. MEC/SEB. 2011.

_____. Res. Nº 07 de 14 de dezembro de 2010. Brasília. MEC, 2010. **Fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997

_____. Parecer CNE/CEB nº 4 de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 nov.2016.

_____. Portaria 867 de 4 de julho de 2012. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Ed. Scipione, 2009, p. 168.

_____. **Alfabetização e Linguística**. 6ª Edição Ed. Scipione, São Paulo, 1993.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995. 3v.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 212 p.

GHIRALDELLI, Jr. **Estilos em Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (org). Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana, 2010.

KLEIMAN, A. B. (Org). **Os Significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008a.

KOHL, M. O. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

LEITE, E.A.S. **Alfabetização e Letramento: Desafios e Possibilidades de uma Escola Pública Municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Juiz de Fora. UFJF/PPGP-CAed, 2014.

LOPES, M. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MINAS GERAIS. **PROALFA –Programa de Avaliação da Alfabetização**. UFJF, 2006. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/tag/proalfa/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. PIP/ATC. **Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo**. SE, 2007. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip_municipal.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Resolução SEE nº 2741, de 20/01/2015. **Estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das Escolas Estaduais**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/toniafeto/resoluo-n-2741-sobre-a-organizaodo-quadro-de-pessoal-das-escolas-estaduais-de-minas-gerais-com-anexos>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

MIRANDA, C; RODRIGUES, V.L. **Manacá: Língua Portuguesa, 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. Curitiba: Positivo, 2014.

MORAIS, A. G.; LIMA, N. C. Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças da escola pública. Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento, Recife, 1989. **Anais**. Recife, ISSBD, 1989, p. 51-54.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5ª Ed. São Paulo: Scipione, 2010. Coleção Pensamento e ação na sala de aula

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005

PINO, Angel. O Social e o Cultural na Obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho / 2000.

_____. O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, nº 24, p. 32-50, 2000.

RADAELLI, M.E. **Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/ostracismo/>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

RODRIGUES, R. H; RIZZATTI, E. C. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R.H.R. **Perspectivas para os estudos sobre a linguagem na Virada do Milênio: o caso da Linguística Aplicada**. Mesa Redonda. V Seminário de Teses em Andamento. IEL/UNICAMP, 28/10/1999. 1999.

RUSSO, M. de F. **Alfabetização: um processo em construção**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva 2012.

SALEJ, S. Quarenta anos do Relatório Coleman: Capital social e educação. In: **Os fundamentos teóricos do capital social**. Chapecó, Ed. Argos, 2005. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6310>>. Acesso em: 11 nov. 2016

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Charles Balley; Albert Sechehaye (Trad). Antonio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. (Org.). 3ª ed. Ed. Cultrix, São Paulo, 1971.

SANTOS, Ilka S. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores**. São Paulo, 237 p.2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papiros, 1994.

TERRA, M. R. **Letramento & Letramento: Uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita**. Adaptação da Tese Letramentos em Língua Materna & Relações de plurilinguismo na aula de inglês. 2009. 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos de Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.

VILELA, Tânia. **Atividades favoráveis para cada nível de escrita**. Disponível em: <<http://educacaoapaixonada.blogspot.com.br/2011/01/atividades-favoraveis-para-casa-nivel.html>>. Acesso em: 28/03/2017.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIDDOWSON, H. G. The Partiality and Relevance of Linguistic Description. In: **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979a.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. **A formação da leitura no Brasil**, São Paulo: Ed. Ática, 1996.

APÊNDICE A

OBJETIVOS:

- Compreender porque os alunos estão chegando ao 6º ano sem saber ler e escrever e o que a escola tem feito a esse respeito.
- Analisar o que a escola faz para ajudar esses alunos antes que cheguem ao 6º ano nessa condição.

METODOLOGIA: observação de uma aula do 3º ano e encontros dialógicos com alunos do 3º e 5º anos que ainda não consolidaram a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e leitura.

1) ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS NA TURMA DE 3º ANO

- 1- Pesquisador
- 2- Instituição pesquisada
- 3- Professor pesquisado
- 4- Turma
- 5- Nº de alunos F() M()
- 6- Presentes
- 7- Ausentes

8. Observação técnica:

- Como é a intervenção do professor? Ele acompanha com atenção o que os outros fazem? É paciente, espera os alunos responderem sem se antecipar, ajuda o aluno a chegar a uma conclusão sozinho?
- Como os alunos fazem as atividades? São agitados, são tranquilos, participam com perguntas, interagem com o professor...
- Como são seus comportamentos
- Como é a interação professor-aluno e vice versa
- A professora corrige os deveres de casa
- Incentiva os alunos ao estudo
- Como é a participação dos alunos.
- Como é a frequência dos alunos.
- Os alunos ficam dispersos na hora da aula
- Como é a disposição das carteiras
- Há muito diálogo ou os alunos ficam calados o tempo todo
- Todos os alunos concluem as tarefas dadas
- Para aqueles que não cumprem, o que é feito.
- Qual é a prática pedagógica sobre a leitura e escrita. O professor utiliza?
- Como ela se desenvolve (observar criteriosamente) o método de alfabetização.
- Há uso de tecnologias da informação
- São utilizados os multiletramentos

- Gêneros textuais estão no cotidiano da sala? Quais são mais utilizados?
- Se houver alunos nessa situação, o que a professora faz em relação a isso?
- Por que motivos esses alunos não acompanham a turma?
- Foi usado um método diferenciado para eles? Há uma aula diferenciada para eles?
- A professora demonstra preocupação com esses alunos? O que ela faz?

2) ENCONTROS DIALÓGICOS COM ALGUNS ALUNOS DO 3º E 5º ANO DO E.F. QUE AINDA NÃO ESTÃO COMPLETAMENTE ALFABETIZADOS.

Os encontros acontecerão na escola, duas vezes por semana, com 1:30h cada dia, terça e quinta-feira. Serão formados grupos de no máximo seis alunos. Utilizaremos jogos pedagógicos, brincadeiras, atividades lúdicas com o objetivo principal de investigar o nível de alfabetização que esses alunos se encontram; investigar o nível de aprendizagem com o intuito de diagnosticar o ponto de partida e qual melhor método para tirar esses alunos da defasagem de aprendizagem.

- ✚ Como início do trabalho, utilizaremos os jogos de alfabetização disponibilizados na escola pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica. Abaixo descreveremos as atividades e seus objetivos:

(1) JOGOS DE ANÁLISE FONOLÓGICA

OBJETIVOS: - compreender que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre os significados das palavras;

- compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração) ou finais (rimas);

- Comparar as palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas.

- Bingo dos sons iniciais
- Caça-rimas
- Dado sonoro
- Trinca mágica
- Batalha das palavras

(2) JOGOS PARA CONSOLIDAÇÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFÔNICAS

OBJETIVOS: consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo todas as letras e suas correspondências sonoras; ler e escrever palavras com fluência, mobilizado, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído;

➤ Quem escreve sou eu

(3) JOGOS PARA REFLEXÃO SOBRE OS PRINCÍPIOS DO SISTEMA ALFABÉTICO

OBJETIVOS: compreender que a escrita nota (representa) a pauta sonora, embora nem todas as propriedades da fala possam ser representadas pela escrita;

- conhecer as letras do alfabeto e seus nomes;
 - entender que as palavras são compostas por sílabas e que é preciso registrar cada uma delas;
 - compreender que as sílabas são formadas por unidades menores;
 - observar que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos), embora tais correspondências não sejam perfeitas, pois são regidas também pela norma ortográfica;
 - compreender que as sílabas variam quanto à composição e número de letras;
 - inferir que, em cada sílaba, há ao menos uma vogal;
 - compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita e comparar palavras quanto às semelhanças gráficas e sonoras, às letras utilizadas e à ordem de aparição delas.
- Mais uma
 - Troca letras
 - Bingo da letra inicial
 - Palavra dentro de palavra

Todos esses jogos têm regras e formas de como devem ser utilizados. Alguns são para alunos que já consolidaram e outros para aqueles que não, esse é o objetivo, descobrir quem já consolidou o sistema de escrita e leitura, quem ainda não consolidou e os níveis de conhecimento alcançado pelos alunos. E, ao mesmo tempo, iniciar um projeto de intervenção após esse diagnóstico.

✚ Para as atividades lúdicas e brincadeiras utilizaremos como referencial o livro Manacá de Língua Portuguesa 3º ano, nas seções: Vamos Brincar?

Pág. 18 – objetivo: trabalhar o alfabeto de forma lúdica.

Pág. 52 – objetivo: trabalhar o som nasal com ou sem o til

Pág. 64, 65 e 66 – objetivos: criar canção através de outra; desenhar o alfabeto ilustrado.

Pág. 93 – objetivo: trabalhar palavras com **s** e com **ss**.

Pág. 113 – objetivo: reconhecer a letra maiúscula no início do verso e em nomes próprios.

Pág. 127 – objetivo: reconhecer o **r** no final da sílaba e **r** no meio da sílaba: encontro consonantal imperfeito e encontro consonantal perfeito.

Pág. 162 – objetivo: Reconhecer e utilizar o alfabeto na linguagem de LIBRAS.

Pág. 173, 174 e 175 – objetivos: reconhecer que letras diferentes fazem o mesmo som: **s, c, ç, k**.

Pág. 198 e 199 – objetivo: reconhecer os dígrafos **nh**, **ch**, **lh** e **h** não pronunciado.

Pág. 226 e 227 - objetivo: conhecer e utilizar as onomatopeias.

Pág. 245 – objetivo: levar os alunos a trabalhar regularidades do sistema alfabético por meio de atividades lúdicas que envolvem o uso do dígrafo **gu**, de **g**, e de **j**.

Em uma aula de 1:30h serão trabalhados um jogo e uma brincadeira, na mesma ordem que aparecem nesse planejamento.

 Utilizaremos também atividades lúdicas para identificar qual a hipótese que essas crianças se encontram na alfabetização, abordando os conceitos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky no seu livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1991). De acordo com essas autoras há 04 níveis de alfabetização, não sendo algo rígido, visto que, as crianças fazem representações alfabéticas muito particulares, de acordo com seus próprios saberes e concepções resultantes de um percurso interno e pessoal. (RUSSO, 2012, p. 32)

1. **Hipótese pré-silábica**- não estabelece vínculo entre a fala e a escrita. Só ela sabe o que quis escrever.

(i) Avanços: diferenciar o desenho da escrita; perceber letras e sons; identificar e escrever o próprio nome completo; perceber que usamos letras diferentes em diferentes posições.

(ii) Atividades favoráveis:

- Desenhar e escrever o que desenhou
- Usar o nome em situações significativas
- Ouvir leitura pela professora e poder reconta-la
- Reconhecer o nome em chamadas e jogos
- Bingo de letras para escrever o próprio nome e dos amigos
- Identificar personagens conhecidos a partir de seus nomes
- Completar palavras usando a letra inicial de final
- Escrever listas com significado para a criança: o que usamos na hora do lanche, o que tem na festa de aniversário, etc.

2. **Hipótese Silábica**- a criança já supõe que a escrita representa a fala, tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras, supõe, também que, a menor unidade de língua seja a sílaba. Em frases, ela pode escrever uma letra para cada palavra.

(i) Avanços: atribuir valor sonoro às letras; aceitar que não é preciso muitas letras para se escrever apenas o necessário para representar a fala. Perceber que palavras diferentes são escritas com letras em ordens diferentes.

(ii) Atividades favoráveis

- Comparar e relacionar escritas do nível anterior; comparar e relacionar escritas de palavras diversas; escrever pequenos textos memorizados (parlendas, quadrinhas, músicas, trava-língua...);

- completar palavras com letras para evidenciar seu som: CAMELO = C__M__L__ ou __A__E__O;
- relacionar personagens a partir do nome escrito;
- relacionar figura às palavras, através do reconhecimento da letra inicial;
- reconhecer letras em um pequeno texto conhecido;
- leitura de textos conhecidos e já trabalhados;
- cruzadinhas;
- caça-palavras;
- completar lacunas em texto e palavra;
- construir um dicionário ilustrado, desde que o tema seja significativo.
- Evidenciar rimas entre as palavras;
- Usar alfabeto móvel para escritas significativas;
- Jogos para associar o desenho e seu nome e
- Contar a quantidade de palavras de uma frase.

3. **Hipótese silábico-alfabética**- a criança já compreende que a escrita representa o som da fala. Ela passa a fazer uma leitura termo a termo. Consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar ainda, sua escrita socializável. EX: CAL para cavalo.

(i) Avanços: usar mais de uma letra para representar o fonema quando necessário; atribuir o valor sonoro das letras;

(ii) Atividades favoráveis

- Separar as palavras de um texto
- Generalizar os conhecimentos para escrever palavras que não conhece: associar o “GA” do nome GABRIELA para escrever GAROTA, GAVETA...
- Ditado de palavras conhecidas
- Força
- Produzir pequenos textos
- Reescrever histórias
- Pesquisar o uso da ordem alfabética
- Pesquisar palavras que tem ou não acento dentro de um pequeno texto
- Cruzadinhas utilizando fotografias
- Formação de frases
- Caça-palavras com maior grau de dificuldade: horizontal, vertical, diagonal.

4. **Hipótese alfabética**- a criança compreende que a escrita tem função social. Compreende o modo de construção do código da escrita, ainda omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica, mas não tem problema de escrita no que se refere a conceito.

(i) Avanços- preocupação com as questões ortográficas e textuais (parágrafo e pontuação); usar letra cursiva

(ii) Atividades favoráveis

- Leituras diversas

- Escrita de listas de palavras que apresentem as mesmas regularidades ortográficas em momentos em que isto seja significativo
- Atividade a partir de um texto: leitura, localização de palavras ou frases; ordenar o texto
- Jogos diversos como bingo de letras e palavras, forca...

APÊNDICE B

Nº	ESTUDANTE	ANO DE ESCOLARIDADE	ESCRITA				LEITURA		
			Utilizou letras aleatoriamente e, sem estabelecer relação entre as letras e a quantidade de sílabas ou sons da palavra que desejava escrever	Utilizou uma letra para cada sílaba da palavra PRÉ-SILÁBICO	Utilizou ora uma letra para cada sílaba, ora uma letra para cada som da palavra. SILÁBICO - ALFABÉTICO	Utilizou uma letra para cada palavra. ALFABÉTICO	NÃO LÊ	LÊ SILABANDO	LÊ SEM FLUÊNCIA
1	Aluno A	3º			X		X		
2	Aluna H	3º				X		X	X
3	Aluno J	3º						X	X
4	Aluna S	3º			X			X	X
5	Aluno R	3º	X				X		
6	Aluno T	3º	X					X	
7	Aluno F	5º			X			X	X
8	Aluna JE	5º				X		X	X
9	Aluno Y	5º	X				X		