

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.011

A CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: FORMAÇÃO DA CRIANÇA LETRADA E ALFABETIZADA

FRANCISCO JOEL NASCIMENTO DE MOURA¹

RESUMO

A alfabetização e o letramento são conceitos distintos e com suas próprias especificidades, devendo então ser trabalhados de forma concomitante. Porém, ocorre o equívoco da separação dos dois processos. Logo, a alfabetização deve ter início no 1º Ano do Ensino Fundamental e se consolidar até o último ano do Ciclo de Alfabetização, o 3º ano (Brasil, 2012). Porém, muitos educando saem do Ciclo de Alfabetização sem estarem com a Alfabetização consolidada. Desta maneira, o objetivo geral desta pesquisa é: analisar o processo de consolidação da alfabetização dos alunos do 3º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza, tendo como objetivos específicos: descrever as estratégias pedagógicas usadas pela professora da turma; identificar se o ambiente escolar se trata de um ambiente alfabetizador e observar se a consolidação da alfabetização está se desenvolvendo em um contexto de letramento. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a entrevista como instrumento para a coleta de dados. Desenvolveu-se em uma escola pública municipal de Fortaleza – CE, localizada no bairro Bonsucesso. Desta forma, foi possível concluir, nesta pesquisa, alguns fatores que contribuem para que os educandos saiam do Ciclo de Alfabetização sem estarem com a alfabetização consolidada, e como a escola e o professor influencia neste fato.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Práticas pedagógicas, Ciclo de Alfabetização.

1 Professor substituto na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME/FOR), Mestre em Educação e Pedagogo pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Alfabetização e Letramento; joelmoura.prof@gmail.com.

INTRODUÇÃO²

A Educação Básica, direito de todos e dever do Estado, é assegurada pela Lei 9.394/96 e

Tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, p. s/p)

Sendo obrigatória, a escola se torna um agente relevante na formação social da criança e elas passam então a ter direitos de aprendizagens, dentre esses direitos está o ensino da leitura e da escrita, haja vista que no inciso 1º do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” é um dos objetivos para a formação básica do cidadão.

Está positivada na LDB a necessidade da alfabetização, mas a lei não especifica uma idade, deixando aberta muitas possibilidades de realização, entrando então o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que tem como sua principal meta alfabetizar todas as crianças brasileira até os 8 (oito) anos de idade, ou seja, final do Ciclo de Alfabetização que tem início no 1º ano do Ensino Fundamental e se estende até o 3º ano.

No PNAIC, os conteúdos são organizados em Eixos Estruturantes no qual os conhecimentos devem ser trabalhados de maneira a Introduzir, Aprofundar e Consolidar determinado conhecimento ou capacidade dentro de todo o Ciclo de Alfabetização, em que

[...] um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação. (BRASIL, 2012, p. 31).

Eis então que surge o problema a ser abordado nesta pesquisa: a enorme dificuldade no domínio da leitura e da escrita dos educandos que

2 Esta produção origina-se do Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) do autor referente ao curso de Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia no segundo semestre de 2017.

já passaram do Ciclo de Alfabetização. Problema este identificado a partir da experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que é executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Através do Programa, foi possível a inserção dentro de uma sala de aula da Educação Básica na escola pública, o que possibilitou observar educandos fora do Ciclo de Alfabetização, ou seja, dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, estes apresentaram enorme dificuldade no domínio da leitura e da escrita. Porém, o intuito da pesquisa foi de identificar a causa de o educando deixar o Ciclo de Alfabetização sem a alfabetização está consolidada.

Então, sabendo que as crianças deveriam estar alfabetizadas até o final do 3º ano, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre o processo de consolidação da alfabetização dos alunos do 3º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza? Para esta problemática elencamos as seguintes questões: quais fatores levaram os educandos a não desenvolverem a capacidade e o domínio da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização? Quais estratégias pedagógicas são usadas pelos educadores a fim de consolidar o conhecimento ou capacidade do educando tratando-se do processo de alfabetização? O ambiente escolar no qual a criança do último ano do Ciclo de Alfabetização está inserida trata-se de um ambiente alfabetizador? A consolidação da alfabetização no 3º ano está acontecendo em um contexto de letramento?

Tomando por base os problemas apresentados, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de consolidação da alfabetização dos alunos do 3º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza, que tem como objetivos específicos descrever as estratégias pedagógicas usadas pelos educadores da instituição no ano final do ciclo de alfabetização, identificar se o ambiente escolar no qual a criança está inserida trata-se de um ambiente alfabetizador e, observar se a consolidação da alfabetização está se desenvolvendo em um contexto de letramento.

O interesse nesta pesquisa surgiu em perceber como os professores das séries fora do Ciclo de Alfabetização (4º e 5º anos) tinham que se desempenhar para trabalhar os conteúdos regulares para a turma e aplicar atividades para tentar fazer com que educando com dificuldades no domínio da leitura e escrita não ficassem para trás, sendo que mesmo sem a alfabetização está consolidada o educando deixou o Ciclo de Alfabetização.

A metodologia desta pesquisa se deu através de pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo e entrevistas como instrumento de dados

buscando caracterizar o processo de alfabetização e responder a problemática aqui levantada.

METODOLOGIA

Para que fosse possível chegar ao objetivo desta pesquisa foi utilizando a pesquisa bibliográfica, observações e entrevistas como instrumento para a coleta de dados. Para Severino (2007):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...] o Pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p 122).

As observações e entrevista foram realizadas em uma Escola de Ensino Infantil e Fundamental da Rede Pública de Fortaleza, localizada no bairro Bonsucesso, tornando então esta, uma pesquisa de campo, que para Severino (2007):

O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. (SEVERINO, 2007, p 123).

Na entrevista foi feito um questionamento aberto que pretendia levantar informações quanto às dificuldades da professora, sua compreensão acerca do processo de alfabetização, atividades diferenciadas planejadas aos sujeitos ainda não alfabetizados e as estratégias pedagógicas utilizadas. Logo que, a função do questionário é conhecer a opinião dos sujeitos pesquisados sobre o assunto em estudo (SEVERINO, 2007).

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA, UM OLHAR PARA ALÉM DA ESCOLA

Conhecemos como analfabeto funcional aquele que sabe ler e escrever, porém não consegue compreender nem interpretar diferentes tipos de textos, essa forma mecânica de decodificar os sons e as letras não garante mais uma interação plena na sociedade, pois é necessário que o sujeito compreenda o uso das palavras em diferentes contextos.

Algumas décadas atrás era apenas necessário que o sujeito soubesse escrever seu próprio nome, pois era preciso apenas para votar; atualmente, saber apenas ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado, não é mais suficiente para atender o que a sociedade procura.

Para Soares (2004), se uma criança sabe ler, porém não consegue realizar a leitura de um livro, uma revista ou um jornal, e sabe escrever, mas não é capaz de escrever uma carta, ela é alfabetizada, porém não é letrada.

Logo, o sujeito está inserido em uma realidade, e nesta mesma realidade a escola se encontra, desta forma, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita não pode ser considerado fora desta realidade e não o preparar para além dos muros da escola.

Porém o letramento, bem como a alfabetização não tem seu início na escola, mas também quando o sujeito começa a ter contato social que lhe possibilitam uma compreensão e leitura de mundo, como afirma Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2000, p. 11).

Deste modo, se a leitura de mundo precede a leitura da palavra, um sujeito pode ser letrado, mas não alfabetizado. Vejamos bem, uma pessoa já adulta, pode não saber ler nem escrever, porém isso não impede que ela venha adquirir conhecimentos. Logo que a mesma pode pedir para que leiam pra ela, para que escrevam pra ela. A mesma não codificar e decodificar, mas compreende as funções da mesma, o que não impede que faça as suas leituras de mundo.

Porém, já discutimos aqui o conceito de letramento e a origem dessa nomenclatura. Agora o foco é compreender como ser alfabetizado e não ser letrado influencia diretamente na vida do sujeito, e como as escolas podem contribuir com essa prática, principalmente na sociedade que não aceita mais pessoas alfabetizadas, mas necessita de pessoas que compreendam as palavras e os seus usos em diferentes contextos.

A Importância da Escola no ensino da língua escrita

Sabemos que uma criança não é uma “tábua rasa”, logo que a mesma está cheia de hipóteses, teorias e ideias desenvolvidas em suas experiências e imersão no contexto social.

Ao se tratar da língua escrita, as crianças já organizam hipóteses acerca de sua compreensão sobre o sistema alfabético de leitura e escrita. Como afirma Manury Curto (2000)

No que se refere à linguagem escrita, essas idéias referem-se ao ato de ler e de escrever; ao conteúdo do que se pode ler ou escrever; a hipóteses e teorias sobre o que são as letras, as características gráficas da escrita e sua relação com o objeto que representam. (CURTO, 2000, p. 63).

Porém as hipóteses não garantem que a criança aprenda espontaneamente a língua escrita. Diferente da oralidade que as crianças aprendem a falar apenas pela imersão no contexto social, oral e familiar que segundo Curto (2000) não é preciso nenhum método especial de ensino para a aprendizagem da fala, contanto que não haja nenhuma condição auditiva ou física, a língua escrita precisa ser ensinada de forma intencional e explícita. Ao se tratar da língua escrita, para Vigotski (2007):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, 2007, p. 125).

Logo, é possível afirmar que o aprendizado é significativo e importante para o desenvolvimento da pessoa, pois possibilita ao sujeito mais um modo para se relacionar com outros. Então, para Vigotski (2007), aprender a escrita é um processo complexo que se tem início com a criança antes do primeiro contato com o professor para lhe ensinar como formar as letras.

Para Curto (2000, p. 64) “uma das funções capitais da escola é, justamente, a função de alfabetizar a população, ou seja, possibilitar o acesso à cultura escrita”. Porém, Soares (2005, p. 22) ressalta que “[...] a escola

valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afaste muito dela”. O que não há como duvidar que tal ação tornasse difícil o ensino e a aprendizagem. Logo que, como falamos antes, as crianças não são uma “tábua rasa”, são sujeitos produtores de cultura como qualquer outro, pois estão inseridas em um contexto social e apresenta conhecimentos prévios capazes se expressarem através da oralidade.

Mas qual o papel a escola deve assumir? O de alfabetizadora, visando apenas à aprendizagem da leitura e da escrita do sujeito, sem considerar sua classe social e conhecimentos prévios? Ou o de uma instituição Social e Política capaz de transformar a realidade do sujeito levando em consideração que nem todos têm a mesma oportunidade nem a mesma imersão no contexto social?

Contudo, surge outro questionamento: mas se o papel da escola não é só alfabetizar e transmitir os conteúdos de forma sistemática sem considerar a classe social ou conhecimentos prévios, quais são?

Sabemos que a escola não é o único espaço alfabetizador e que se tem acesso com o mundo escrito, que por sua vez está em todos os lugares. Porém, não são todas as crianças que têm as mesmas oportunidades de usufruir de espaços que lhes proporcionem o desenvolvimento, não só da alfabetização, mas o de letramento.

Para que o sujeito se desenvolva em sua plenitude na língua oral e escrita é necessário que a escola assuma um papel político importante. O de além de alfabetizar, proporcionar oportunidades que coloquem o educando frente possibilidades de conhecer textos que circulam na sociedade e não apenas textos didáticos. Possibilitar o acesso a toda uma cultura letrada que instigue nele a compreensão e interpretação de forma que a leitura possa vir a causar uma transformação social no indivíduo.

Haja vista que a função social da leitura e escrita não está apenas na interpretação e compreensão de textos escritos, mas na leitura de mundo através de filmes, imagens, desenhos e compreensão da sua realidade social.

O papel do professor no ensino da leitura e da escrita

A partir de meados do século XX com a teoria sociointeracionista surgiram diversas teorias acerca da alfabetização, mas os métodos para aplicá-los ou não são conhecidos nem disseminados do meio docente, ou não existem.

Claro, como educador e pesquisador, sabemos que há diversas propostas de atividades e metodologias a serem trabalhadas para

a alfabetização de forma construtiva e reflexiva, porém atividades e metodologias essas que não chegam ao acesso de todos os docentes da educação básica, ou por falta de investimento do Estado, ou por comodismo do profissional de educação.

Para ficar mais claro, vamos voltar e dar sequência ao que falamos anteriormente: que a aprendizagem da língua oral se dá através do contato direto com o meio social e familiar o que necessariamente não necessita de um método especial para o seu ensino.

Mas ao se tratar da escrita, as crianças por mais que já tenham suas hipóteses construídas, não aprendem sozinhas, é necessária a figura de um mediador nesse processo, como afirma Curto (2000, p. 32.) “As crianças não aprendem espontaneamente, nem por si mesmas. Aprendem reflexivamente, porque *alguém* as põe em situação de pensar”. Esse “alguém” citado por Curto é a figura do professor. Que para ele é “protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos”. (p. 32).

Curto (2000) vem afirmar que o professor é o responsável por decidir o que vai ser ensinado, conteúdos, materiais metodologia e avaliação. Em partes é possível se concordar. Porém, os conteúdos e o que vai ser ensinado é algo preestabelecido pela Base Nacional Comum Curricular, documento organizado pelo governo. Cabendo então ao professor adequar isso a realidade da escola, do aluno e da comunidade, através das metodologias e avaliações para tornar uma aprendizagem significativa. Algo afirmado posteriormente pelo autor:

Uma concepção moderna da tarefa do professor, tal como se coloca nas novas propostas educativas, requer não apenas aplicar certas fórmulas preestabelecidas, como também o exercício profissional competente, que inclui autonomia, capacidade de decisão e criatividade (CURTO, 2000, p. 92).

Considerando então isto para que os alunos aprendam reflexivamente, Curto (2000) afirma que o professor:

- Tem bem claro o que as crianças devem aprender: divide e organiza os conteúdos.
- Decide e organiza atividades abertas, com sentido, que permita a reflexão, que possam ser abordadas por todos os alunos, apesar de sua diversidade, já que admitem respostas pessoas diversas...
- Oferece-lhes os materiais – físicos e mentais – necessários para resolver com sucesso um problema.

- Oferece-lhes a ajuda de que necessitam: nem mais, nem menos.
- Compreende seu pensamento e parte dele para avançar.
- Estimula-lhes, apóia-lhes, faz com que confiem em si mesmos, avalia com justiça seu esforço, solicita-lhes o maior esforço... possível (CURTO, 2000, p. 93).

É necessário que o professor (re)construa sua prática, buscando sempre estudar e se apropriar do conhecimento e distinguir o que pode atender seus educandos levando em consideração toda a sua bagagem de conhecimentos prévios e a realidade social em que estão inseridos, para que assim, os mesmos tenham uma oportunidade real de se desenvolverem e se expressarem.

E para que isso aconteça é necessário que nós educadores estejamos sempre em busca de conhecimento, para que mudemos nossa prática, nossa pedagogia e nossas metodologias de trabalho, garantindo nosso papel de mediador na construção e reconstrução de sujeitos críticos e reflexivos.

Práticas sócias de leitura e escrita em foco

Em meados dos anos de 1980 houve o surgimento de muitas pesquisas relacionadas às práticas de letramento no dia-a-dia das pessoas e a apropriação social da leitura e da escrita nos diversos grupos sociais. Logo, essa apropriação está diretamente ligada aos interesses dos indivíduos ou de seus respectivos grupos. Tais pesquisas vêm discutindo que leitura e escrita só fazem sentido quando estudadas no contexto das práticas sociais e culturais nas quais estão inseridas (Kleiman, 2001).

Segundo Kalman (2004), a alfabetização, pode ser entendida como um mosaico de práticas sociais que variam em função do contexto de usos. A leitura e a escrita sempre ocorrem em contextos específicos, em situações complexas, em dimensões interativas, históricas, políticas e ideológicas. As práticas de alfabetização nem sempre são capazes de promover a inserção dos educandos em processo de alfabetização na cultura da leitura e da escrita.

No processo de alfabetização é necessário considerar que as práticas de leitura se relacionem com os objetivos de quem almeja ler. Daí você pensa que uma criança não tem um objetivo para desejar a aprender a ler; o engano começa em achar isso, pois as crianças estão inseridas em

um mundo de leitura e o seu contato é frequente, levando a curiosidade de saber até o que está escrito em uma placa.

Desta forma, estas não devem ser as únicas justificativas para a aprendizagem da leitura e escrita, pois a comunicação escrita não se trata apenas para fins pessoais. Segundo Freire (2000):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (2000, p.11).

Desta forma, o ato de ler, deve ser um ato crítico, de maneira que o sujeito que está aprendendo a ler e a escrever deva ser considerado como o sujeito do conhecimento, ou seja, é por meio das interações atreladas a ele que se construirão o contexto.

Logo, podemos considerar que a educação, enquanto prática social, não deve ficar restrita ao livro didático de forma teórica e sem compromisso com os aspectos da realidade em que os educandos estão inseridos, pois educar não é apenas proporcionar a aquisição de conhecimento um ato político. De acordo com Freire:

(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem (FREIRE, 2000, p. 58).

Então, quando os educandos são considerados como sujeito da própria aprendizagem, “seres fazedores, transformadores”, nas palavras de Paulo Freire, adquirem consciência de que sabem e podem transformar o que está posto. Deixam de serem sujeitos passivos e a alienados e passam a se constituírem como seres políticos.

Para Freire, o diálogo é necessário em qualquer prática social, pois consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto sujeitos inseridos em uma determinada prática social, logo que segundo Freire (1996):

(...) a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que

pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 42).

O educando não deve ser um simples objeto nas mãos do professor, como se fosse um papel em branco. Isso é o que Freire (1996) chama de “educação bancária”, ou seja, o educando, ao receber de forma passiva os conhecimentos, torna-se um depósito do educador, um papel em branco que o professor pode escrever o que quiser. “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. (Freire, 1996, p. 52).

Desta maneira, é dever do professor proporcionar aos educandos um discurso diverso, amplo e plural, trabalhando com diferentes textos que lhe possibilite abordar conscientemente as variadas formas de uso da leitura e da escrita. Não somente nas atividades de leitura, mas também nas de escrita é fundamental que os alunos possam ir compreendendo e penetrando na organização da linguagem escrita socialmente relevante. Como nos diz Kalman (2004):

Alfabetizar-se em um sentido amplo - é aprender a manipular e utilizar a linguagem deliberadamente para participar em eventos socialmente valorizados - implica tomar parte em situações geradoras de leitura e escrita onde estas práticas são mobilizadas e utilizadas (KALMAN, 2004, p. 25).

O compromisso de selecionar materiais de leitura para os educandos, não é uma tarefa fácil, pois consiste em considerar as peculiaridades de cada um. Nesta escolha, são levadas em consideração as diferentes concepções sobre a aprendizagem.

Desta forma, no decorrer do tempo em que o educador tomar consciência de sua posição política frente aos seus educandos e articula conteúdos relevantes e significativos dentro de uma prática pedagógica também significativa, dissocia-se da função tradicional de que é apenas mais um professor transmissor de conteúdos e como consequência, de um simples repetidor de exercícios do livro didático. Assim, estará transformando o ensino da leitura e da escrita em algo significativo. Logo, uma

prática significativa depende do interesse do professor em planejar as suas aulas de forma coerente.

O educador então deve estimular no educando o pensamento crítico, de maneira que o mesmo possa agir na sociedade como um indivíduo pensante e questionador. Logo que, atualmente, podemos considerar que o conhecimento é uma das necessidades para se conquistar oportunidades de trabalho e renda, pois como foi dito anteriormente, saber ler e escrever, não é mais apenas o necessário.

Caracterizando a Escola

A escola em questão foi fundada em 1973 e é mantida pela prefeitura de Fortaleza. Atende estudantes oriundos do bairro em que se localiza e de diversos bairros próximos a escola; oferta desde a educação infantil até o 5º Ano do Ensino Fundamental em seu período diurno, e noturno oferta a modalidade da Educação de Jovens e Adultos - E.J.A. Funcionando em três períodos: Manhã, tarde e noite.

O espaço físico é não bem amplo, mas se encontra em boas condições. É composto por 8 salas de aulas, sala de coordenação, sala de vídeo, almoxarifado, sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, Laboratório de Informática, 1 parquinho para os alunos, sala dos professores, cantina, quadra poliesportiva, banheiros e bebedouros.

Quanto aos recursos destinados à escola, são oriundos do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e do Plano de Manutenção do desenvolvimento da Escola – PMDE em que as verbas vão de maneira direta para a escola e cabe a ela definir quais suas necessidades na aquisição de bens pedagógicos e bens materiais.

Ao adentrar a sala de aula foi possível perceber que é um espaço amplo e que comporta muito bem seus alunos. A turma é composta por 29 alunos e se organizam em fileiras; seu espaço é arejado haja vista que só funciona 1 dos 3 ventiladores que estão presentes.

Nas paredes da sala de aula não se encontram nenhuma produção das crianças, apenas materiais impressos ou feitos pela professora, como: alfabeto ilustrado, um pequeno mural de gêneros textuais e algumas figuras impressas pintadas pelas crianças, apenas.

O cantinho da leitura (uma prateleira na parede que continha esse nome) não se encontrava nem dez livros. Posteriormente, foi possível perceber que os livros para serem trabalhadas a leitura e a interpretação ficavam com a professora que disponibilizava para as crianças apenas

uma vez a cada quinze dias, onde as crianças respondiam perguntas já elaboradas em um caderno disponibilizado pela prefeitura.

Professor em Foco

Antes de adentrar a sala de aula da professora, foi realizado um questionário aberto (apêndice A) com a mesma, buscando conhecer um pouco da sua rotina, práticas e dificuldades em sala de aula e na escola; a professora foi bem solícita e aceitou responder os questionamentos sem nenhuma hesitação.

Foi questionada para a docente, qual a principal dificuldade enfrentada por ela, enquanto professora do terceiro ano do ensino fundamental? Pra ela, é a falta de base das crianças, pois segundo ela, no segundo ano é frisado muito o português, o que deixa um pouco de lado a matemática. Continua ainda a falar que a defasagem começa no infantil, pois não é voltada para alfabetizar as crianças, alegando que deveriam chegar ao terceiro ano já tendo o domínio da leitura e da escrita.

Além disso, a professora põe culpa na família pela falta de motivação e acompanhamento em casa, logo que muitas crianças tem um nível excelente, enquanto outras, as que não têm o acompanhamento da família, segundo ela são as que mais têm dificuldades. Mesmo assim, diante dessa situação, a professora não deveria deixar de se dedicar, haja vista que segundo Guedes e Sousa (2007):

(...) nós, professores de todas as áreas, em vez de nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm o hábito da leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor, enfim. E essas oportunidades terão de ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno passe a gostar de ler e, por isso, contraia a necessidade da leitura e que esta vire hábito (GUEDES & SOUZA, 2007, p. 19).

Ainda durante sua fala em resposta a pergunta, a professora alega que dentre essas crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, são as crianças “especiais”, que segundo ela, não tem diagnóstico, porém ela percebe que elas são “especiais”.

Com estas crianças a professora tem um caderno que lhe pertence, onde coloca atividades de acordo com o nível deles, segundo ela, chamando-os todos os dias para praticar a leitura de palavras ou frases e realiza o teste da Emilia Ferreiro com bastante frequência para acompanhar seu desenvolvimento, mas alega não está mais surtindo efeito, pois as crianças decoram as palavras o que acaba não validando o texto, logo que fora das palavras do teste a dificuldade ainda é grande.

Foi lhe questionado como ela, enquanto professora do último ano do Ciclo de Alfabetização compreendia o processo de alfabetização. Sua resposta é imediata: Não sou professora alfabetizadora. Que está no terceiro ano após uma reunião, mas que sempre está do quarto, pois dos 13 anos em que leciona 10 anos foram no quarto ano. Relata que no começo da profissão já ensinou o segundo ano, mas não se considera uma boa alfabetizadora, mas dava seu jeito aqui e ali, citou.

Voltando então a repetir que o processo de alfabetização deveria ter início no infantil e ser gradativo, pois se começasse no infantil, os alunos não chegariam ao segundo ano sem conhecer as letras, como cita ela já ter presenciado casos assim, alegando que as crianças não vão começar a ler de forma automática ao saírem do primeiro ano.

A ser questionada quanto às atividades diferenciadas para as crianças alfabetizadas e não alfabetizadas, relatou que, em um dos seus dias de planejamento pega seu caderno com atividades elaboradas por ela e retira do horário de recreação mediante a autorização dos pais para dar “reforço” para essas crianças que não estão com a alfabetização consolidada.

De acordo com a Professora, das 29 crianças da turma, 12 ainda não estão com completamente alfabetizadas, essas nove em que a professora aplica as atividades diferenciadas, segundo ela estes alunos da turma, nenhum são “especiais”, pelo menos já não tem mais certeza, lembrando que anteriormente alegou que os que tinham maior dificuldade eram “especiais”, agora já diz que não tem certeza, pois não pode afirmar nada, mas percebe “certas coisas”.

Durante este momento, a professora mostrou seu caderno de atividades que usa com as crianças que tem dificuldades, nele há o nome das crianças em determinadas páginas e vários testes de nível silábico realizado com cada criança. Os testes são datados desde o mês de janeiro à junho, e as palavras usadas no teste são sempre as mesmas para as crianças e nos testes subsequentes.

A professora relata casos de alunos que não conseguiam escrever nenhuma palavra, agora já memorizava e conseguiam, o que a faz voltar

a dizer que o teste não serve tanto quanto deveria, pois diz que a criança consegue fazer o teste e acertar, mas quando é necessário que escreva com autonomia, não consegue.

Será que a professora não consegue perceber que a “solução” para esse “problema” está nas suas próprias palavras? Haja vista que relata que o teste não serve, pois as crianças decoram. Sendo que a solução para avaliar de forma eficaz é a troca constante das palavras.

Aluno em foco

A turma de 3º ano em questão contém 29 educandos, dentre esses 12 apresentam dificuldades em leitura e escrita, número esse estimado pela professora. Porém, era necessário que esse número fosse averiguado, necessitando analisar o nível de leitura e escrita de todas as crianças da turma.

A aprendizagem da leitura e da escrita, como já vimos, é uma condição necessária para o desenvolvimento do sujeito na sociedade atual, logo que deve satisfazer suas necessidades e assim possibilitar um envolvimento às práticas sociais. Assim, ao se tratar sobre o aprendizado Vigotski (2007) no diz que:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seria impossível de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 117).

Para realizar esse diagnóstico, foi utilizado o teste de nível silábico da Emília Ferreiro para analisar a escrita, e um instrumento para analisar a leitura (apêndice C). Das 29 crianças matriculadas na turma, foi possível analisar o nível de 28, pois uma das crianças não esteve presente quando os testes foram realizados. Desta forma, foi possível chegar aos resultados a seguir.

Primeiramente foram observadas algumas aulas, dentre ela, a mais significativa e diretamente ligada ao tema da pesquisa, tratava de uma “roda” de leitura, que não era exatamente uma roda, pois as crianças estavam em seus lugares sentadas e em fileiras.

A roda de conversa trava-se da leitura de textos contidos no livro didático, escolhidos para serem feitas na frente da turma com o auxílio de um microfone. O incentivo dado pela professora era o sorteio de algum prêmio no final de um determinado período estipulado por ela.

As rodas ocorrem semanalmente ou quinzenalmente de acordo com a necessidade. Os alunos ficam a vontade para fazer a leitura ou não. Porém, ao final da leitura de cada criança, a professora dá nota para cada um, e os que têm a melhor nota podem participar do sorteio para concorrer ao prêmio trago por ela.

Com isso, é possível destacar dois equívocos com essa prática, logo que o estímulo deveria agradar aos que veem melhorando e não “punir” os que não conseguiram, logo que esse incentivo pode causar um desestímulo aqueles que tiveram coragem de participar. Outro equívoco está na escolha apenas de textos contidos no livro didático, pois segundo Klein (2003):

A leitura deve contemplar uma tipologia variada: textos informativos, narrativos, narrativo-descritivos, normativos, dissertativos, de correspondência, textos argumentativos, textos literários, em prosa e em verso, textos lúdicos, textos didáticos, textos publicitários, entre outros, buscando promover o conhecimento da função social e dos mecanismos constitutivos de cada tipo (KLEIN, 2003, p. 34).

Ao analisar a leitura e a interpretação das crianças com o instrumental (apêndice C) foi possível concluir que 17 conseguiram ler e entender o que leu, de maneira a compreender sobre o que o texto tratava. As crianças que não conseguiram ler o texto leram as frases; dessas, 5 conseguiram ler e compreender o que estava escrito, e das outras 6 crianças que não conseguiram ler o texto ou as frases, desses, 4 conseguiram fazer a leitura de palavras, não todas, a maioria foram as dissílabas e as monossílabas, os outros 2 conseguiram apenas reconhecer algumas letras e sílabas das palavras, mão são conseguiam realizar a leitura.

Com o teste silábico da Emília Ferreiro, foi possível constatar que as mesmas crianças que conseguiram ler e interpretar o texto, são as mesmas que estão no Nível Alfabético. As crianças que, de acordo com as características analisadas no teste, estão no Silábico Alfabético são as mesmas que conseguiram ler e compreender as frases. Já as crianças que só conseguiram fazer a leitura de algumas palavras, às características de seus respectivos testes aprontam para um nível Silábico, de modo que

as duas crianças que só reconheceram algumas letras e sílabas, ainda se mostram no Pré-silábico em transição para o silábico.

Logo, a quantidade de crianças que não estão com a alfabetização consolidada e foi possível confirmar, são 11 das 28 crianças analisadas, número esse que quase coincide com o número apresentado por ela, haja vista que não coincidiu, pois, uma criança não esteve presente para realizar os testes, que segundo a professora, está criança seria uma das que tem dificuldades na leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo este trabalho foi estruturado de maneira a facilitar a compreensão e apropriação do conhecimento acerca da alfabetização e letramento, expondo de maneira bastante explicativa a visão dos autores trabalhados relacionando de maneira direta com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

Foi elencado como o objetivo geral da pesquisa: analisar o processo de consolidação da alfabetização dos alunos do 3º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza, e também como objetivos específicos descrever as estratégias pedagógicas usadas pelos educadores da instituição no ano final do ciclo de alfabetização, identificar se o ambiente escolar no qual a criança está inserida trata-se de um ambiente alfabetizador e, observar se a consolidação da alfabetização está se desenvolvendo em um contexto de letramento. Assim, podemos concluir que os objetivos foram alcançados de maneira satisfatória, por mais que os resultados poderiam ter sido melhores.

Ao analisar o processo de consolidação da alfabetização da escola em questão foi possível retratar e descrever as estratégias pedagógicas usadas pela professora, estratégias pedagógicas que poderiam ser mais bem planejadas e estudadas para garantir uma aprendizagem mais eficaz e significativa para as crianças, pois sua maior preocupação era manter a sala em ordem e as crianças em seus devidos lugares.

Por se tratar do último ano do Ciclo de Alfabetização, momento em que as crianças deveriam estar consolidando os conhecimentos acerca da leitura e da escrita, podemos dizer que as atividades realizadas e propostas não eram adequadas. Pois, como vimos anteriormente, segundo Curto (2000), a criança precisa aprender e refletir sobre, mas para isso é necessário “Oferece-lhes os materiais – físicos e mentais – necessários para resolver com sucesso um problema”. Algo que não foi possível identificar na prática da professora da turma, haja vista que a mesma não

lhes apresentava materiais que poderiam ser encontrados no dia-a-dia das crianças e que tivesse alguma forma de a criança atribuir um significado a leitura e a escrita do objeto em estudo, logo que a professora só lhes apresentava materiais didáticos prontos, baseados apenas no livro didático.

Analisando o ambiente escolar buscando responder se trata-se de um ambiente alfabetizador, podemos concluir que não, o espaço escolar dentro e fora da sala de aula não tratasse de um ambiente alfabetizador, pois para uma escola de Ensino Fundamental que atende do Infantil ao 5º ano do ensino fundamental, seu espaço e suas salas de aula, principalmente a do 3º anos, turma tratada na pesquisa, seu espaço não contém materiais necessários para auxiliar na alfabetização, haja vista que as crianças necessitam ter um contato maior com a cultura escrita na escola do que fora dela. Então, na organização do espaço escolar devia conter produções escrita das crianças, textos em que elas podem ter o contato fora da escola, cantinhos da leitura que atendam a demanda entre outras.

De maneira resumida, podemos dizer que o letramento é a função social da leitura e da escrita, ou seja, é dar e saber o significado da leitura de mundo e da palavra em diversos contextos sociais. Sabendo disso, ao observar se a consolidação da alfabetização se desenvolvia em um contexto de letramento, infelizmente mais uma vez a resposta é: não. Como já foi retratado, o espaço escolar não oferecia as crianças um espaço que lhes proporcionassem se desenvolverem em um contexto letrado, logo que o máximo que poderíamos encontrar tanto na sala de aula quando na escola eram alfabetos ilustrados nas paredes.

Logo, a problemática desta pesquisa estava em averiguar quais fatores levam os educandos a saírem do Ciclo de Alfabetização sem desenvolverem a capacidade e o domínio da leitura e da escrita, diante de tudo, podemos concluir que a alfabetização e o letramento não são métodos, são um conjunto de situações e práticas que levam ao mesmo a se desenvolver, assim a ausência dessas situações aumenta a possibilidade das crianças não desenvolverem plenamente o domínio da leitura e da escrita, situações essas que não se pode constatar presente na rotina das crianças da turma em questão. Porém, isso não significa que todas as turmas de 3ºs ano ocorrem o mesmo, haja vista que os professores e a escola podem realizar e propor situações para o desenvolvimento pleno da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1997. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Guedes, P. C; Souza, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In I. C. B. Neves *et all.* (Org.) **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

KALMAN, J. O acesso à cultura escrita: A participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos de leitura e de escrita. In J. Paiva & I. B. Oliveira (Org.), **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-100.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p.15-61.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. Kleiman (Org.), **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento:** o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARUANY CURTO, Lluís. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In V. M. Ribeiro (Org.), **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global. 2001. p. 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema de três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr., 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto 2005.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.