

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL

PAULO, Carla Arruda¹,
MONTAGNOLI, Gilmar Alves².

Resumo: Este artigo discute as políticas públicas voltadas à alfabetização e ao letramento no contexto da implantação do ensino fundamental de nove anos. Neste momento em que a lei completa 15 anos, é importante discuti-la e verificar questões que envolvem os processos de alfabetização e letramento, bem como a formação humana de modo geral. A discussão ocorre com base na legislação nacional e nos programas e ações educacionais realizados, destinados a oferecer suporte aos sistemas de ensino a cumprir com as determinações legais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como objetivo compreender esta ampliação do ensino fundamental na formação do indivíduo, sobretudo no que se refere à atenção dispensada à alfabetização e ao letramento, tendo em vista os resultados produzidos pelas avaliações nacionais. Como base teórica, a pesquisa é fundamentada na psicologia Histórico-Cultural. Entre os resultados, foi possível constatar que mesmo as políticas nacionais promovendo maior tempo de escolarização e de certa forma, uma universalização do ensino, os alunos ainda apresentam muitas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, demonstrando desempenho insatisfatório nas avaliações nacionais de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Políticas Públicas. Ensino Fundamental de Nove Anos. Avaliação Nacional.

Abstract: This article discusses public policies focused on literacy and literacy in the context of the implementation of nine-year primary education. At this time, as the law turns 15, it is important to discuss and verify the issues involving literacy processes, as well as human development in general. The discussion is based on national legislation and educational programs and actions undertaken, designed to support the education systems to comply with the legal requirements. This is a bibliographic and documentary research, aiming to understand this expansion of elementary education in the formation of the individual, especially with regard to the attention given to literacy processes, in view of the results produced by national assessments. As a theoretical basis, the research is based on Historical-Cultural Psychology. Among the results, it was possible to realize that even the national policies promoting longer schooling and, in a way, a universalization of teaching, students still have many difficulties in learning to read and write, demonstrating unsatisfactory performance in national assessments of teaching and learning.

¹ Aluna da Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá

² Orientador: Professor Doutor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá

Keywords: Literacy. Literacy. Public policy. Nine Year Elementary School. National evaluation.

1 INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento são conceitos muito discutidos no Brasil, não só por aqueles que estudam a educação, mas também por aqueles que atuam nas instâncias pedagógicas. Tais conceitos se referem ao domínio e competência de ler e escrever, e também, saber como usar essas competências. Como explica Magda Soares:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.
(SOARES 1998, p.39,40).

Assim, a leitura e a escrita devem se fazer necessárias à criança, de modo que ela perceba que são mais que práticas mecânicas. Levando-a a compreender a necessidade dessas práticas como função não só da fala e do registro, mas como função social comunicativa. O professor deve estimular essa compreensão com atividades significativas, podendo ser jogos, brincadeiras, entre outras atividades lúdicas. Com isso, vemos a necessidade de investigar e refletir se esses conceitos são abordados nas ações legais da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Sabemos que o ensino fundamental é uma das etapas de ensino obrigatórias, universal, em que a oferta é de responsabilidade do Estado. Também é fato que essa etapa, mesmo antes da ampliação, não tinha resultados satisfatórios nas avaliações nacionais e regionais de alfabetização. Por isso, viu-se a necessidade de consolidar a expansão do ensino fundamental, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e também, no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001).

A proposta, mais do que aumentar o tempo que as crianças devem frequentar para completar o ensino fundamental, tinha o objetivo de rever as ações pedagógicas desse nível de ensino, além de melhorar os resultados das avaliações

nacionais e regionais de aprendizagem. Então, o Governo Federal, em 2006, sancionou a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), ampliando de oito para nove anos a duração do ensino fundamental no país.

Para que esses objetivos sejam alcançados, entendemos que as ações pedagógicas para a alfabetização devem contemplar, juntamente, o letramento. E para que isso seja efetivo, é importante que a prática seja contemplada pelas políticas educacionais para o ensino de nove anos.

Diante disso, o problema aqui proposto é compreender e refletir sobre as orientações curriculares, com foco à alfabetização e letramento no ensino fundamental de nove anos e os resultados de avaliações dessas perspectivas. Pretendemos averiguar como esses conceitos são abordados na legislação, para as ações pedagógicas no ensino fundamental de nove anos atinja seus objetivos.

Ressaltando que não pretendemos esboçar aqui uma análise conceitual dos documentos, mas certificar como os documentos mencionados tratam as questões da alfabetização e do letramento, e a partir disso, verificar os resultados promovidos por essas ações legais nas avaliações da qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas.

A hipótese inicial parte dos estudos sobre a importância de se aliar alfabetização e letramento no processo da aprendizagem, percepção que tivemos ao longo do curso de pedagogia, principalmente durante os estágios curriculares. Desse modo, a hipótese desta pesquisa é: as políticas educacionais para o ensino de nove anos abordam ações para o letramento dos alunos deste nível, no entanto, os índices mostram que o objetivo da ampliação do ensino fundamental, de melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, ainda não foi de fato alcançado.

A pesquisa foi desenvolvida sob a luz da teoria histórico-cultural, com raízes nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), abordagem que explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social, sendo por meio das interações sociais que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. A teoria também concebe a educação a serviço do desenvolvimento humano e da transformação das relações sociais.

Desta forma, entendemos que a Teoria constitui um método eficiente de interpretação do mundo e da análise da educação. Sendo um instrumento

significativo de elaboração do conhecimento na perspectiva da transformação social, visto que “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual.” (VIGOTSKI, 2007, p.100).

Consideramos que a pesquisa poderá contribuir para que profissionais da educação atuantes e em formação possam melhor compreender as políticas pedagógicas sobre o letramento, para o ensino fundamental de nove e olhar de forma mais sensível para as ações pedagógicas que envolvem esse conceito.

No que se refere à abordagem metodológica, esta é uma pesquisa qualitativa que, como esclarece Chizzotti:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigações para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003).

Deste modo, a pesquisa considera as particularidades do tema letramento, tomando sempre cuidado para que o referencial teórico aqui abordado, a seleção dos artigos científicos para as discussões e dos dados coletados, contemplem o tema já citado, para o desenvolvimento e concretização da pesquisa.

Isso posto, este objeto de estudo classifica-se como pesquisa bibliográfica e documental, já que se busca discutir informações da realidade ligadas às ciências sociais e humanas que se questiona o como ou o porquê de um acontecimento atual, sobre o qual o pesquisador não tem controle. Segundo Cellard:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p.295).

Ainda, esta pesquisa se classifica como descritiva. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Para alcançar os objetivos apontados, a coleta de dados aconteceu por meio de documentos e legislações que além de serem voltados para a política o ensino fundamental de nove anos, também se referem à temática desta pesquisa, o letramento. Utilizando tanto materiais disponibilizados em plataformas *online* para tais publicações, quanto materiais didáticos estudados em disciplinas, ao longo do curso de pedagogia, que se relacionam com a temática. Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004), considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3).

Por fim, após a coleta de dados, foram analisados os resultados por meio de artigos científicos que tratam o tema, com base no referencial teórico aqui citado. Permitindo uma análise contextual e prática das várias ações e significados que se manifestam nas ações políticas que envolvem o letramento no ensino fundamental de nove anos.

Para contemplar a coleta de dados, primeiro foram averiguadas quais são as políticas para o ensino fundamental de nove anos, disponibilizadas no portal do Ministério da Educação, destacando aquelas que se referem especificamente ao letramento. Depois foram buscadas, tanto no portal do MEC, quanto em publicações de índices, questões sobre alfabetização e letramento em pesquisas, além de resultados de avaliações do rendimento dos alunos do ensino fundamental de nove anos, aplicadas nos últimos quatro anos.

A análise dos dados coletados está sustentada na teoria histórico-cultural, que é um dos referenciais para análises no campo das ciências humanas e sociais. Em

primeiro lugar, são apresentadas definições de letramento e alfabetização na visão de teóricos brasileiros, ligados à teoria histórico-cultural, bem como discutida a política de ampliação do ensino fundamental, a fim de contextualizar a temática da pesquisa.

Depois, analisar sob a luz dos artigos científicos selecionados como referencial, são discutidas as políticas educacionais previstas na ampliação do ensino fundamental, para a escrita e a leitura. E por fim, são analisados os índices de avaliações do rendimento dos alunos do ensino fundamental de nove anos, a fim de averiguar quais as designações legais para que esse aspecto seja contemplado no ensino brasileiro e se é um pressuposto meramente ligado à alfabetização.

2 EDUCAÇÃO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POR PRÁTICAS QUE PROMOVAM O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como já mencionado na introdução, essa pesquisa busca compreender quais são as políticas educacionais para o letramento no ensino fundamental de nove anos e sua interação com a alfabetização nessas perspectivas.

Sendo assim, essa pesquisa se justifica pela necessidade de questionar grande quantidade de alunos que chegam ao fim do ensino básico com dificuldades acentuadas de leitura e escrita, logo, sem ter se apropriado do conhecimento científico, propósito da escola sob a ótica da teoria histórico-cultural. Por apresentarem essas dificuldades no decorrer da vida escolar e não terem um atendimento específico para essas dificuldades, esses alunos, além de não desenvolver domínio nessas áreas, também não conseguem utilizar essas competências no seu social.

Podemos observar mais de perto, nos estágios curriculares da graduação, o pouco ou até mesmo a ausência dessas competências nos alunos e também professores, que em seus métodos não contemplam a alfabetização entrelaçada com o letramento como um componente fundamental para a aprendizagem.

A coleta de dados ampara-se na teoria histórico-cultural, que tem suas raízes nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), que é um dos referenciais

para análises no campo das ciências humanas e sociais. Para Oliveira (1997), três são os pilares dessa abordagem:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Assim, ao estudar a relação entre o pensamento, a linguagem e a escrita, devemos considerar que “a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual” (VYGOTSKY, s/d, grifo nosso). O pensamento é formado sob condições determinadas, com a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponível.

Logo, para esta pesquisa deve-se ressaltar que, segundo este teórico, “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 41). Por isso, na aprendizagem, o professor deve considerar a capacidade da criança de realizar tarefas sozinhas, as tarefas que ela já conseguiu completar e aquilo que a criança tem potencial para realizar, com a mediação de outras pessoas. Essa mediação, que também se torna uma interação social é vista como benéfica na teoria histórico-cultural, para a construção das funções psicológicas humanas.

Sendo assim, essa teoria contribui para o desenvolvimento da pesquisa, já que durante o processo de letramento e alfabetização o professor deve estimular o potencial de seus alunos a alcançarem aquilo que ainda não é de seu domínio. Para esses encaminhamentos é importante a compreensão do desenvolvimento da criança e sua maneira de aprender, que a teoria histórico-cultural nos possibilita.

Devido a essa relevância é que se tem a necessidade de que as políticas pedagógicas abordem mais que as ações legais. Também garantam ao aluno além da simples decodificação de códigos, ter um ensino significativo que o capacite para o domínio e uso daquilo que se aprende em sala de aula, no seu dia-a-dia. Como afirma Kleiman:

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p. 04).

E para tornar claro o termo letramento e a análise dos dados coletados, buscaremos embasamento em Soares (1998), que traduz o letramento como “condição de ser letrado”. E por se fazer clara em suas dissertações sobre o tema aqui abordado, torna-se possível a discussão acerca da clareza das políticas pedagógicas para o letramento na ampliação do ensino fundamental.

3 BASES TEÓRICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Discussões sobre os processos de alfabetização e letramento, mais especificamente sobre sua articulação, são comuns no Brasil. No entanto, o termo “letramento” é recente e na nossa história, tendo sua origem na ampliação do conceito de alfabetização, o que tem gerado incompreensões (SOARES, 2004).

Até os anos 1980, esclarece Soares (2004), a prioridade era o ensino do sistema de escrita convencional, em que as crianças aprendiam o sistema alfabético e ortográfico da língua. E assim, a partir de estímulos externos e artificialmente produzidos, a criança poderia desenvolver habilidades para o uso da leitura e da escrita.

No entanto, as avaliações estaduais e nacionais mostravam que ainda havia fracasso da escola em relação ao ato de alfabetizar. E assim, pesquisadores como Magda Soares começaram a perceber que crianças e adultos embora fossem escolarizados, não utilizavam seus conhecimentos de leitura e escrita de forma funcional.

Fato que levou à retomada das discussões, nos anos 90, em relação à funcionalidade da oralidade e o reconhecimento da interdependência entre escrita e oralidade. Havendo uma insuficiência para criar objetivos e métodos de ensino e aprendizagem, que de fato ampliassem o significado de alfabetização. Soares afirma que

A alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 2013, p. 16).

Assim, a decorrente necessidade de se nomear práticas sociais de leitura e escrita, que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, levou ao surgimento da palavra letramento. Exigindo novos estudos por aqueles que atuavam na educação para compreender um novo conceito, diferente do conceito de alfabetização, mas indissociável deste.

E para que a organização da prática escolar se tornasse mais clara, no plano pedagógico se fez necessário que houvesse a distinção entre os conceitos. Como explica Soares:

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (Soares, 2004, p. 97).

Embora seja preciso reconhecer que mesmo se tratando de conceitos distintos, são processos essencialmente indissociáveis, como enfatiza Soares:

[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido

quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97).

A mudança desses paradigmas permitiu compreender e explicar os processos pelos quais as crianças constroem o conceito da língua escrita, sendo a representação da fala por sinais gráficos. Processo pelo qual a criança torna-se alfabética e estabelece relações de significado com os textos.

Para, além disso, como assegura Soares (2013, p.52), não é somente a inquietação de “[...] que todos, crianças e adultos, aprendam a ler e escrever [...], mas “[...] que todos, crianças e adultos, aprendam a fazer uso adequado da leitura e da escrita nas práticas sociais.” Todos devem ter competência para utilizar desses conhecimentos em suas vivências cotidianas.

Com as constantes mudanças nas políticas curriculares educacionais do país, como na ampliação do ensino fundamental de 9 anos, as crianças ingressam na escola cada vez mais cedo. Isto faz com que a escola fique com a responsabilidade de planejar e desenvolver um ensino no qual a alfabetização seja significativa para a criança, levando-a a ser letrada.

Tais mudanças evidenciam que os estudos para a prática da alfabetização e do letramento vêm acontecendo de forma a cumprir cronogramas e quantificar a aprendizagem. Soares nos afirma:

O nosso olhar sobre a alfabetização e o letramento tem sido predominantemente o olhar da avaliação; [...] temos avaliado muito, e pesquisado pouco ou nada, sobre as causas e as circunstâncias que podem explicar os baixos resultados ou o fracasso das nossas crianças em leitura, os baixos níveis de letramento da população jovem e adulta. (SOARES, 2010, p. 62-63).

Por isso, se faz necessário que a escola dê “às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita” (SOARES, 2004, p. 100). Cabe a ela desenvolver condições reais para aprendizagem e uso da leitura e escrita, a fim de que as crianças sejam capazes de se comunicar em diferentes circunstâncias, na sociedade.

Para Magda Soares, os professores devem saber conceitos teóricos psicológicos, fonológicos, linguísticos sociolinguísticos, para traduzi-los em uma prática eficiente no processo de alfabetização e letramento.

No Brasil, os problemas giram em torno do baixo domínio em relação à alfabetização e ao letramento, além da formação aligeirada de professores. E não se pode afirmar uma relação de não causalidade entre alfabetização e letramento, o domínio ou não domínio de algum deles, não pode garantir o outro.

Diante disto, consideramos a necessidade de contribuir com a temática, investigando no âmbito das políticas educacionais e das práticas escolares relacionadas à leitura e à escrita. O esforço, como indicado inicialmente, é compreender e refletir sobre as orientações curriculares, com foco à alfabetização e letramento.

Na sequência, apresentamos uma análise das bases legais que tratam da alfabetização e do letramento para o Ensino Fundamental, especialmente a ampliação dessa etapa de ensino para nove anos.

4 AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA 9 ANOS

4.1 BASES LEGAIS

A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no ano de 2004, pois se via a necessidade de regulamentar este maior tempo de estudos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística da época informavam que: “81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental” (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Essa era uma ideia que já no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172), ao tratar dos objetivos para o ensino fundamental, havia metas a serem alcançadas pelos municípios, estados e pelo Distrito Federal, com relação à ampliação do ensino, nas seguintes premissas do Art. 2º: “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à

medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 a 14 anos.” (BRASIL, 2001, p. 57).

Outra questão que também influenciou essa ampliação do ensino foi o fato de que países europeus e a maioria dos países da América Latina e do Caribe tinham políticas educacionais que estabeleciam a obrigatoriedade da escolarização de crianças aos 6 anos. Dados que reforçavam a prerrogativa de políticas educacionais afirmativas e inclusivas, em que o ensino de nove anos traria avanços ao contexto da realidade brasileira.

Com o propósito de aumentar o número de crianças incluídas no Sistema Educacional Brasileiro, no dia 06 de fevereiro de 2006, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. A criança teria mais oportunidades de aprender, com mais qualidade, como diz o Portal do MEC:

Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Essa é a proposta do MEC com a implantação do ensino fundamental de nove anos. A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. (BRASIL, 2006).

Esta ampliação do ensino para 9 anos, sendo ele obrigatório, poderia contribuir para a mudança da estrutura e da cultura escolar. Uma vez, que beneficiaria as classes populares, visto que crianças de seis anos da classe média e alta já se encontravam no sistema de ensino. Diante disto, o MEC define como objetivos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009, p.3).

Assim, a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos passou a ser com a seguinte nomenclatura: Educação Infantil – Creche: até os

3 anos; Pré-Escola: dos 4 aos 5 anos. Ensino Fundamental – Anos Iniciais: dos 6 aos 10 anos; Anos Finais: dos 11 aos 14 anos.

Alterando, desta forma, a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

No entanto, esta ampliação do ensino não significa que deve haver a antecipação dos conteúdos tradicionalmente compreendidos como sendo adequados para a primeira série. Houve a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos, para atender aos 9 anos em que a criança passará pelo ensino fundamental. As questões pedagógicas do ensino de 9 anos é o assunto seguinte.

4.2 BASES PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Como vimos, as políticas do ensino de 9 anos preveem que crianças com 6 anos ingressem no primeiro ano de ensino fundamental I, no entanto é preciso nos atentar para o fato de que essa antecipação não determina que os conteúdos tradicionalmente compreendidos como adequados a essa série, também fossem antecipados. Quanto às séries iniciais, dá ênfase ao ciclo alfabetizador, a Resolução CNE/CBE nº 7, de 14/12/2010 (BRASIL, 2010), na qual são ratificadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, define em seu artigo 30:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010, p.8).

Essa nova organização do ensino, também exigiu uma organização das estruturas dos conteúdos curriculares. O documento conta ainda, com orientações quanto ao modo de estruturar o trabalho pedagógico para esta faixa etária:

Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 22).

O MEC orientou que o currículo deveria ser pensado de forma que no primeiro ano o ensino promovesse a introdução da criança à alfabetização, ao letramento e aos demais campos do conhecimento humano, não deixando de lado os aspectos lúdicos, como as brincadeiras, que são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

O Parecer nº 4/2008 (BRASIL, 2008), que se refere aos conceitos de alfabetização e letramento, está ancorado nos estudos de Magda Soares, que, desde a década de 1980, tem desenvolvido estudos e pesquisas nesta área da educação.

Para efetivar tais políticas, algumas ações e programas foram elaborados pelo MEC, a fim de melhorar o nível e a qualidade da educação pelo país. Um deles foi o programa *Pró-Letramento* de formação continuada de educadores, com o objetivo de melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

O curso foi oferecido em modalidade semipresencial, mediante a parceria entre Ministério da Educação, Universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e sistemas de ensino.

O MEC implantou a *Provinha Brasil* em 2008, que é aplicada no início e no final do ano letivo, para alunos do segundo ano do ensino fundamental, com a finalidade de conhecer o nível de alfabetização e letramento destes, possibilitando conhecer e direcionar o trabalho pedagógico nas áreas de leitura e escrita.

No entanto, as orientações para a alfabetização e letramento não se limitaram a cursos. Em 2006 vários documentos começaram a ser produzidos pelo MEC com orientações para esses aspectos do ensino e aprendizagem. Mas medidas para a alfabetização e letramento, especificamente, aconteceram em 2009 e 2010.

Uma delas foi a publicação *A Criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos* (2009), que foi endereçada aos docentes, orientando quanto ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita das crianças durante a infância.

Também em 2009, o MEC amplia o *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD*, a fim de melhorar o atendimento às necessidades da infância, com relação ao letramento, a alfabetização e a alfabetização matemático nos livros didáticos inscritos para os dois primeiros anos do ensino. Começa então em 2010 a distribuição de diversos materiais, dentre eles, jogos educativos, dicionários e livros de literatura infantil.

E em 2013 foi criada a *Avaliação Nacional da Alfabetização* (ANA), que segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) “é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas”.

Embora essas propostas do MEC tenham proporcionado avanços, é fundamental garantir que as políticas tenham efetivação e sejam acompanhadas pelas Secretarias de Educação dos estados e municípios e também pela sociedade. É preciso, cobrar condições que superem as dificuldades e as carências do sistema educacional brasileiro, promovendo a democratização da educação de qualidade para todos. Na sequência apresentaremos alguns dados estatísticos sobre a alfabetização, em âmbito nacional, nos últimos 6 anos.

5 DADOS ESTATÍSTICOS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Segundo o INEP (BRASIL, 2013), a proporção da população de 12 anos de idade com no mínimo os anos iniciais do Ensino Fundamental concluídos é de 62%.

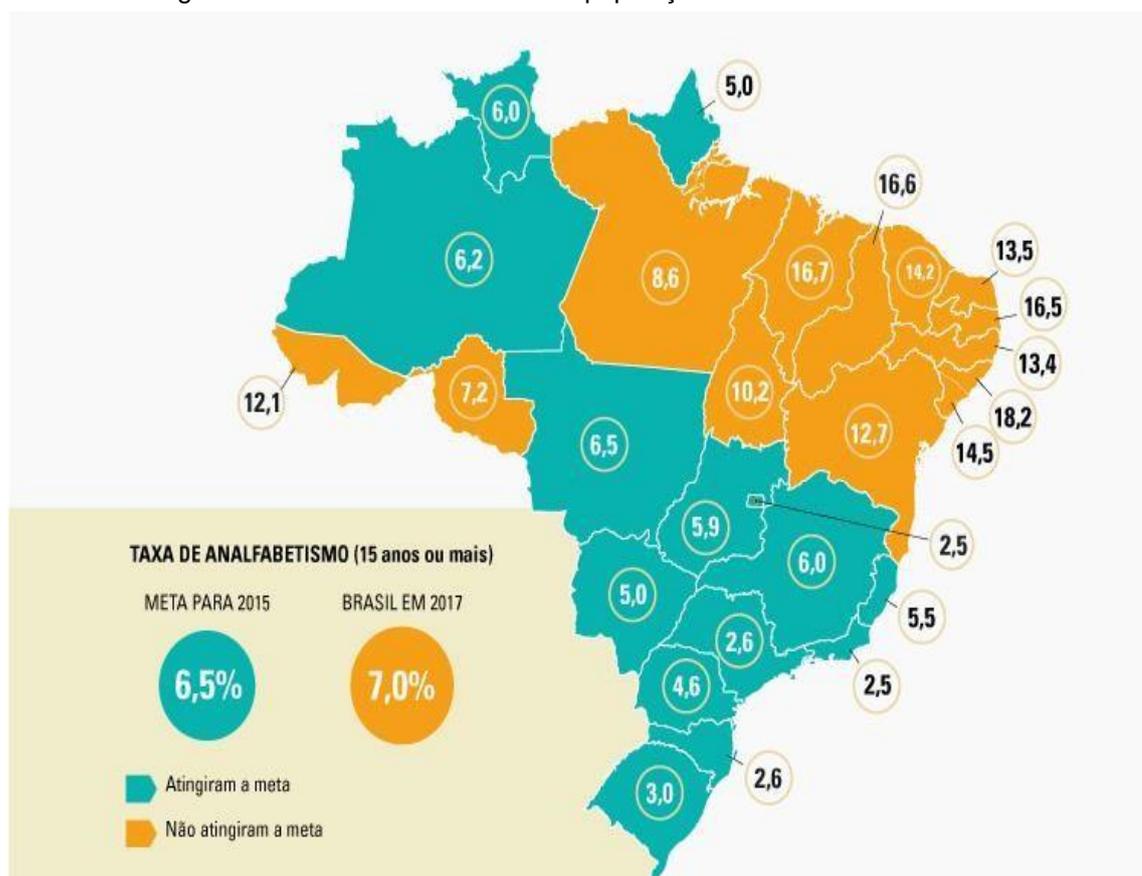
Em 2016, segundo o IBEGE, cerca de 30,4% de crianças com até 3 anos de idade frequentavam creche e pessoas de 6 a 14 anos de idade, as taxas de escolarização chegaram a 99,2%.

É válido ressaltar também que, segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE/PNAD/2006), as taxas de universalização do ensino fundamental e o acesso das crianças e jovens à educação eram de 98%.

No entanto, mesmo com essa universalização e maior acesso à educação, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais em 2018 foi de 6,8% em todo o país. Superando a meta de 2015 de 6,5%.

Em 2017, essa taxa estava em 7%. Na imagem a seguir, conseguimos observar quais foram os estados que conseguiram e não conseguiram atingir a meta estabelecida em 2015.

Figura 1: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais



Fonte: IBGE, 2017

Dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2013) indicam que dos 2,6 milhões de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, uma em cada quatro crianças não sabia ler ou fazer as operações aritméticas simples, sendo que, 45% não sabia escrever corretamente um texto simples. O Sistema de Avaliação da Educação Básica/INEP de 2013 informam que a porcentagem de alunos que aprenderam o que seria adequado ao final do 5º ano do Ensino Fundamental em Português era de 45%.

Segundo o relatório publicado pelo INEP, a respeito da ANA em 2016, disponível no portal do MEC, os percentuais referentes à realização da avaliação são divididos em quatro níveis, nível 1 - elementar, nível 2 - básico, nível 3 – adequado e nível 4 - desejável.

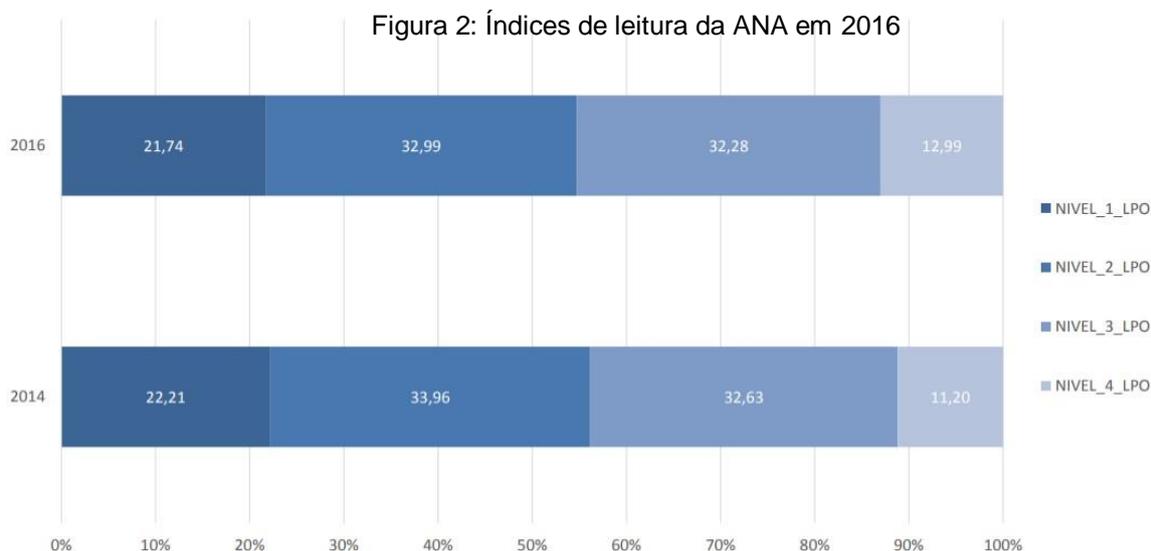
Na área de leitura, o MEC descreve a escala de proficiência desses níveis da seguinte maneira:

Nível 1 – elementar: Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem; Nível 2 - básico: Identificar a finalidade de textos. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas). Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal. Considerados níveis insuficientes de aprendizado. (BRASIL, 2017).

Já os níveis considerados como suficientes, o MEC os descreve da seguinte maneira:

Nível 3 – adequado: Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto. Inferir relação de causa e consequência. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada;
Nível 4 - desejável: Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema. (BRASIL, 2017).

E na imagem a seguir, podemos ver os resultados obtidos com a realização da avaliação em 2016, comparados com os resultados de 2014.



Fonte: INEP, 2017

Notamos que os resultados entre 2014 e 2016 não tiveram muitas mudanças, sendo que mais de 60% dos alunos se encontram nos níveis 2 e 3. Sendo que mais de 30% estão no nível 2, considerado um nível insuficiente de aprendizado.

Os dados publicados também apontam que os estados do norte e nordeste do país, têm os maiores percentuais de alunos alocados no nível 1 em leitura. Nível este mais baixo na escala de aprendizagem e por tanto, considerado insuficiente.

No que se refere à escrita, o MEC (BRASIL, 2017) destaca que os níveis elementares, considerados como insuficientes, são os níveis 1, 2 e 3. E os descreve da seguinte maneira:

Nível 1: Não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis;

Nível 2: Escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis;

Nível 3: escrevem ortograficamente³ palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem

³ Escrita em acordo com a ortografia da norma padrão.

conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto. (BRASIL, 2017).

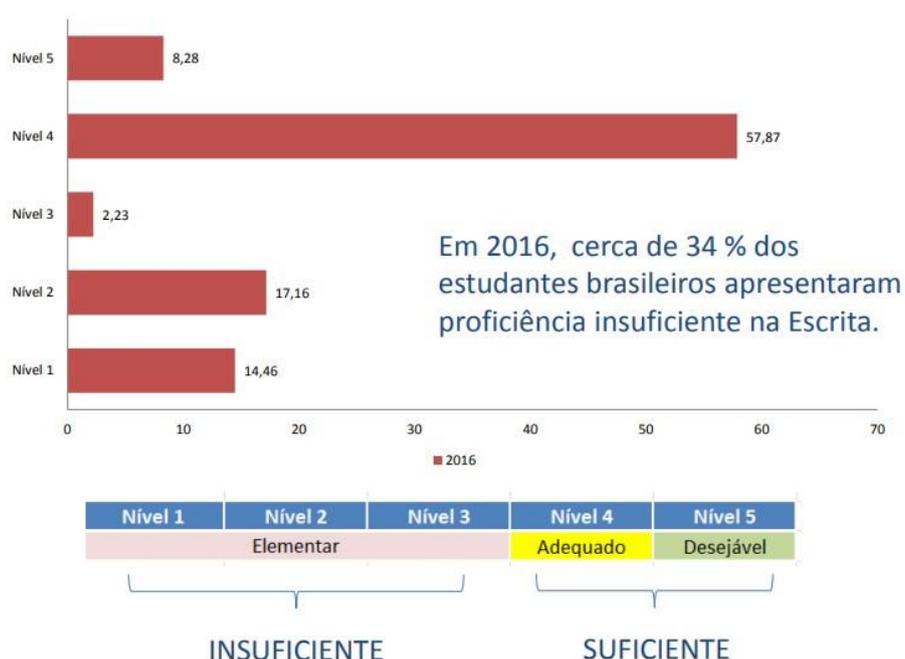
Já o nível 4 – adequado e o nível 5 – desejável, são considerados como suficientes para o aprendizado da escrita, o MEC os descreve da seguinte maneira:

Nível 4: escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão;

Nível 5: escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão. (BRASIL, 2017).

Na imagem a seguir observamos os resultados obtidos com a avaliação em 2016. Esses resultados não puderam ser comparados com os resultados obtidos em 2014, por conta de mudanças metodológicas entre as edições.

Figura 3: Índices de Escrita da ANA em 2016



Fonte: INEP, 2017

Analisando os dados, vemos que mesmo que mais de 50% dos alunos estejam no nível 4 de escrita, ainda temos mais de 30% dos alunos brasileiros nos níveis 1, 2 e 3, considerados insuficientes.

Mais uma vez, os estados do norte e nordeste do país têm a maior concentração de alunos alocados em níveis insuficientes, com um percentual de mais de 20% dos alunos.

Todos esses dados nos mostram que mesmo que as crianças ingressem mais cedo na vida escolar, com séries a mais para se ensinar e aprender os conteúdos, o aprendizado ainda não é deficiente. Notamos que a consolidação da alfabetização com o letramento ainda é um desafio a ser vencido, considerando o percentual de crianças que não alcançam o “nível adequado de aprendizagem” em leitura e escrita, mesmo depois de 15 anos da ampliação do Ensino Fundamental.

É neste momento que surgem indagações como: As escolas e seus profissionais estão preparados tanto em aspectos físicos, quanto teóricos? Há compreensão da concepção de alfabetização com letramento? A formação profissional tem considerado as alterações ocorridas na escolarização?

Como vimos ao longo do trabalho, alfabetizar letrando é um processo que exige responsabilidade e comprometimento de ações e medidas que ultrapassem essa realidade da educação brasileira, onde há políticas institucionalizadas, mas falta efetivação e investimentos públicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem é algo desafiador, tanto para alunos quanto para professores. No entanto, requer um modo de pensar que seja capaz de transformar não somente a prática educativa, mas também o desenvolvimento de todos aqueles que dela desfrutam.

Os estudos sobre alfabetizar letrando mostram que essa prática leva à utilização do código alfabético de modo a compreender o espaço e valor que a cultura escrita tem na sociedade, proporcionando autonomia socialmente. Ler, escrever e compreender o que se escreve e lê, é sem sombra de dúvida tarefa essencialmente necessária em nossa sociedade.

O que nos preocupa é que mesmo mediante a tantas mudanças de acesso e universalização do ensino público, antigos problemas que prejudicam a educação brasileira, como analfabetismo, analfabetismo funcional, investimentos e recursos e formação qualificada, ainda perduram. Como apontam os índices, mesmo que alunos estejam aprendendo o código alfabético, os potenciais de uso desse código é ainda muito pouco desenvolvido e se repetem série após série.

Por isso, com essa pesquisa esperamos que profissionais da educação, tanto aqueles que já atuam na educação, como aqueles que ainda estão em formação, encontrem uma reflexão sobre o que as políticas educacionais garantem para que o aprendizado dos alunos, no ensino fundamental. E assim, ao elaborar seus projetos e planos de aula, possam incorporar em suas temáticas estratégias, práticas que de fato alfabetizem e letrem de todos os alunos. Ao mesmo tempo, que investimentos sejam feitos a fim de enfrentar o persistente problema.

Esperamos que os pontos aqui destacados, tanto os positivos quanto os negativos, nos ajudem a olhar com mais sensibilidade para nossas ações pedagógicas. Entendendo que o papel do educador está para além dos muros da

escola, está nas ações de formar sujeitos que tenham conhecimento para atuar em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016pdf/file>. Acesso em 05 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 2 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem**. Brasília. MEC/SEB, 2007. Disponível em: www.mec.gov.br/seb. Acesso em: 05 abr. 2019

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

Cellard, A. 2008. A análise documental. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais:** evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, 2003, vol. 16, n.2, pp. 221236.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 06 dez. 2018.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

_____. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 12.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 6ª ed., 5ª reimpressão. 2013.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 5467.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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