

**ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
DE NOVE ANOS: AVALIAÇÃO DISCENTE E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

*Maria Regina Guarnieri*¹

*Luciene Cerdas Vieira*²

Resumo: Este artigo focaliza dados oriundos de discussões com professoras que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, em duas escolas municipais do interior paulista, com o objetivo de diagnosticar a situação dos alunos em relação à alfabetização. Por meio de avaliação aplicada a alunos que frequentam os três anos iniciais nessas escolas, o texto aborda o desempenho de 153 crianças do terceiro ano escolar na alfabetização. Relaciona também os dados dessa avaliação com aspectos que vêm caracterizando as práticas das professoras alfabetizadoras. Inicialmente, apresenta apontamentos sobre o processo de alfabetização no âmbito do ensino fundamental de nove anos e algumas implicações para as práticas das professoras. Em seguida, destaca os resultados da avaliação dos alunos das turmas de terceiro ano, indicando capacidades já desenvolvidas por eles na alfabetização e outras a serem consolidadas. Os resultados mostram que essas crianças não se encontram alfabetizadas, o que revela atraso na apropriação de capacidades para a leitura e a escrita, embora estejam no terceiro ano escolar. Sugerem ainda a necessidade

¹ Professora doutora do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara. E-mail: mreginag@fclar.unesp.br

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP, campus Araraquara. E-mail: lucerdasvieira@yahoo.com.br

de as professoras reorganizarem suas práticas na sala aula e retomarem o processo de alfabetização, para oportunizar a todos os alunos a apropriação plena da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Desempenho dos alunos. Ensino fundamental de nove anos. Práticas de professoras.

Introdução

No contexto atual de reorganização do ensino fundamental de nove anos, apresentamos neste artigo dados oriundos de discussões com professoras alfabetizadoras que atuam nos três primeiros anos desse nível de ensino, em duas escolas municipais do interior paulista, com a finalidade de diagnosticar a situação dos alunos no tocante ao processo de alfabetização. Por meio de avaliação aplicada nas turmas que frequentam os três anos iniciais das escolas investigadas, focalizamos neste texto os dados da avaliação de 153 crianças das turmas do terceiro ano do ciclo inicial de alfabetização, com o objetivo de averiguar se esses alunos, que ingressaram aos seis anos no ensino fundamental, encontram-se alfabetizados, ou seja, lendo, escrevendo e produzindo textos com desenvoltura e autonomia.

Os resultados dessa avaliação, que enfocou capacidades fundamentais do processo de alfabetização – diferenciação entre o sistema alfabético-ortográfico de escrita e outras formas de representação; conhecimento do alfabeto e dos diferentes tipos de letras; reconhecimento de sílabas; domínio da natureza alfabética do sistema de escrita; leitura e escrita de palavras e frases de pequena extensão –, foram cotejados com dados obtidos das manifestações das professoras dos três anos do ciclo inicial de alfabetização sobre suas práticas em encontros realizados com elas. Nosso objetivo foi, então, identificar elementos que vêm caracterizando as práticas de professoras alfabetizadoras com a ampliação do tempo de escolarização e consequentemente do período destinado para alfabetizar, como procedimentos, atividades e recursos didáticos.

Inicialmente realizamos alguns apontamentos sobre o processo de alfabetização no âmbito do ensino fundamental de nove anos e suas implicações para as práticas das professoras alfabetizadoras. Em seguida, nós nos reportamos aos resultados da avaliação feita com os alunos do terceiro ano indicando tanto capacidades já desenvolvidas pelas crianças quanto outras a serem consolidadas no seu processo de alfabetização. Para finalizar, fazemos algumas considerações sobre as práticas das professoras alfabetizadoras, destacando aspectos que carecem de maior aprofundamento no período inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Nosso intuito ao apresentar esses dados é não só contribuir para que o trabalho realizado nessas classes efetivamente se traduza na alfabetização das crianças, a fim de que elas possam seguir com maior autonomia o seu processo de escolarização, mas também possibilitar reflexões a respeito das implicações do ensino de nove anos para as práticas das professoras alfabetizadoras.

O ensino fundamental de nove anos: implicações para as práticas alfabetizadoras

Nos anos de 1996, com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a 9.394, ficou determinado que “cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos a partir dos 7 anos de idade e, *facultativamente, a partir dos 6 anos no ensino fundamental*” (grifos nossos), o que sinaliza já nesse momento a disposição do governo brasileiro em incluir as crianças de seis anos na escola e assim ampliar de oito para nove anos a duração da educação fundamental. Em 2006, finalmente, o governo federal, pela Lei n°. 11.274, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória das crianças a partir dos seis anos de idade.

O propósito dessa medida é, então, diminuir os índices de fracasso escolar, pela garantia de que todas as crianças tenham um tempo

ampliado de convívio escolar. Nas orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007), elaboradas pela Secretaria de Educação Básica (SEC), do Ministério da Educação (MEC), um dos argumentos usados para justificar essa ampliação do período de escolarização obrigatória reside na constatação do ingresso tardio das crianças dos setores populares na escola. Verifica-se que as crianças de seis anos de idade das classes sociais médias e altas já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino pré-escolar ou na primeira série do ensino fundamental.

Segundo Kramer (2006), o ensino fundamental de nove anos constitui uma importante conquista para as populações infantis e para as famílias, e uma ação necessária para promover a equidade no atendimento às crianças de seis anos, sobretudo em redes de ensino que ainda não ofertam a educação infantil.

A intenção é “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2007, p. 14). No entanto, o próprio documento reconhece que essa maior aprendizagem não depende só do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego eficaz desse tempo. Reconhece também que “o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. Este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão” (BRASIL, 2007, p. 11).

Nesse sentido, ao incluir as crianças de seis anos no ensino fundamental antecipa-se também sua inserção no “processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2003, p. 10). O ensino de nove anos deve assegurar o envolvimento mais precoce das crianças dos meios menos favorecidos com a cultura escolar e com a língua escrita e seus usos, a fim de contribuir para a redução do fracasso na alfabetização (BATISTA, 2005), já que a leitura e a escrita são habilidades indispensáveis para a construção de conhecimentos,

tanto na escola como fora dela, e o sucesso do aluno nesse processo é determinante no percurso de sua vida escolar e no prosseguimento dos seus estudos.

Ao provocar as condições adequadas de contato das crianças de seis anos com a cultura escrita, a escola permite, de acordo com Frade (2007), ampliar as expectativas em relação ao desempenho na alfabetização, e esse desempenho tende a equiparar-se àquele que é esperado de uma criança de sete anos com um ano de escolaridade. Essa política prevê, portanto, a universalização do direito à educação e a focalização na alfabetização como um processo de inclusão, um direito que deve ser avaliado em relação às práticas escolares de retenção, que continuam a ocorrer muitas vezes de forma camuflada (FRADE, 2007). Assim uma das repercussões do ensino de nove anos deve ser a antecipação em um ano ao direito de ser introduzido em práticas escolares, *lato sensu*, e em práticas escolares de alfabetização, *stricto sensu*, para que todos tenham acesso à leitura e à escrita e maiores chances de aprendizagem (DURAN, 2006; FRADE, 2007).

Para atender aos propósitos dessa medida educacional, impõe-se à estrutura da escola fundamental outro ordenamento, que compreende a adequação de espaço, tempo, material e até de formas de organização do trabalho pedagógico, o que implica conceber uma reorganização do currículo e, conseqüentemente, do ensino e da atuação docente para o atendimento dos alunos daquela faixa etária. Há que se definir, por exemplo, capacidades a serem abordadas e consolidadas em cada ano escolar, estabelecendo pontos de partida e de chegada na organização do trabalho docente.

As pesquisas que focalizam o que ocorre no interior das escolas fundamentais configuradas em nove anos ainda são recentes, mas já apontam questões preocupantes, como: ausência das condições mencionadas para a implantação dessa medida; indefinição quanto à necessidade de contemplar ou não a alfabetização nas classes de seis anos, o que conduz as professoras a um conflito de diferenciação entre o trabalho das turmas de primeiro ano e o das turmas de primeira série;

ausência de diretrizes pedagógicas consistentes para os professores; ênfase na sistematização do processo de escrita no primeiro ano escolar em detrimento de uma abordagem lúdica (BRUNETTI, 2007).

Estudos que analisam as políticas educacionais no Brasil, implementadas nas últimas décadas do século XX (BARRETO; MITRULIS, 1999; BARRETO; SOUZA, 2004; SAMPAIO; MARIN, 2004; MARIN; GIOVANNI; GUARNIERI, 2004), mostram que essas medidas nem sempre alcançam, na prática, resultados significativos na melhoria da qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos e ainda afetam profundamente o cotidiano do professor, alterando a organização do seu trabalho.

Os estudos relacionados às práticas de alfabetização, por exemplo, têm trazido resultados recorrentes sobre as dificuldades dos professores no desenvolvimento do trabalho de alfabetizar. Dentre tais resultados, destacam-se: a falta de clareza nos objetivos que os alunos devem alcançar, a perda da noção de terminalidade característica do sistema seriado e confusão da noção de continuidade com a repetição do conteúdo no ano seguinte. Diante da necessidade de atender a um grupo heterogêneo de crianças, revela-se, entre outros aspectos, a fragilidade da formação docente. Apesar do esforço e do empenho dos alfabetizadores, a adoção dessas medidas não tem produzido os resultados esperados, mas tem inclusive antecipado o fracasso escolar (VIEIRA, 2007; GIOVANNI, 2004).

As dificuldades verificadas entre esses alfabetizadores na organização de suas práticas de ensino, tidas como consequência das orientações construtivistas para a alfabetização – que se tornaram hegemônicas no Brasil a partir dos anos de 1980 –, das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas e da formação precária dos docentes, têm-se intensificado, ao longo dos anos, à medida que se amplia o tempo da alfabetização, o que exige ainda a revisão e a inovação de procedimentos didáticos. Nesse sentido, parece haver uma “diluição ou preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente” e por conseguinte “descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos” (SOARES, 2003, p. 4).

Levando em conta que as mudanças e inovações propostas pelo ensino de nove anos estão marcadamente comprometidas, pela precarização do trabalho escolar, especialmente no que se refere às condições de formação e de trabalho docentes, conforme o alerta de Sampaio e Marin (2004), focalizamos o desempenho das crianças que ingressaram aos seis anos no ensino fundamental e questionamos se esse ingresso antecipado tem contribuído para que elas alcancem resultados mais satisfatórios na aquisição da leitura e da escrita.

O desempenho dos alunos do terceiro ano escolar na alfabetização

Abordamos os dados de uma avaliação realizada com crianças que frequentam os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos em duas escolas municipais do interior paulista³. Essa avaliação teve como objetivo diagnosticar, entre essas crianças, a aquisição de capacidades fundamentais para a alfabetização, a leitura e a escrita. Neste texto enfocamos especialmente os resultados obtidos por 153 crianças do terceiro ano, que estão, portanto, finalizando o ciclo inicial de alfabetização.

Para a elaboração dessa avaliação, tomamos como principal referência o material do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), *Avaliação Diagnóstica da Alfabetização* (BATISTA, 2005), que detalha capacidades a serem desenvolvidas durante os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, e que estão relacionadas à aquisição do sistema de escrita, à leitura e ao domínio da escrita e da produção de textos.

Além disso, em reuniões com um grupo de 21 professoras alfabetizadoras dos três anos iniciais do ensino fundamental das duas escolas investigadas, foi possível conhecer um pouco do trabalho de alfabetização por elas realizado e das dificuldades que enfrentam na sala de aula. Tivemos acesso também ao planejamento, o que possibilitou melhor adequação das atividades propostas na avaliação aos exercícios e às tarefas desenvolvidas em sala.

³ A avaliação foi aplicada no mês de junho de 2009 a 467 crianças: 153 do primeiro ano, 161 do segundo ano e 153 do terceiro ano escolar.

Da análise que fizemos das manifestações e do planejamento das professoras, emergiram alguns apontamentos, por elas redigidas, sobre as práticas docentes nos anos iniciais de escolarização, que sinalizam a ausência de certos elementos da competência para ensinar na sala de aula, já citados por Guarnieri (1990), e que carecem de maior investigação. As professoras, de modo geral, revelam dificuldades em planejar suas aulas e estabelecer uma sequência clara de trabalho com a alfabetização, parecem não ter o hábito de corrigir as atividades dos alunos, não oferecem a eles tarefas extraclasse, usam muito pouco a lousa, fazem uso de atividades prontas, que trazem exercícios os quais os alunos devem apenas completar ou preencher. Também mostraram não ter clareza das capacidades a serem desenvolvidas na alfabetização e de como sistematizá-las em atividades com objetivos claros.

Com base nesses apontamentos e no material do CEALE (BATISTA, 2005), elaboramos a avaliação – aplicada em todas as turmas dos três anos do ciclo inicial de alfabetização –, enfocando algumas capacidades fundamentais da aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Quadro1):

AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

C1 Compreender diferenças entre o sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação

C2 Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras

C3 Dominar convenções gráficas, como orientação e alinhamento da escrita

C4 Reconhecer palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros, como sílabas

C5 Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita

C6 Dominar relações entre grafemas e fonemas

LEITURA

C7 Ler e compreender palavras

C8 Ler e compreender frases

C9 Compreender globalmente o sentido do texto

DOMÍNIO DA ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

C15 Escrever palavras com grafia desconhecida

C16 Escrever sentenças com pequena extensão

Quadro 1 – Capacidades avaliadas no Ciclo Inicial de Alfabetização

Além dessas capacidades, consideramos também na avaliação dessas crianças aspectos relacionados à coordenação motora na reprodução de símbolos (letras) e à orientação espacial (lateralidade, posição e distância) como requisitos para a alfabetização. Em relação a esses aspectos, verificamos, de modo geral, a dificuldade dos alunos em utilizar as convenções gráficas do sistema de escrita tanto na orientação espacial quanto no reconhecimento e na reprodução dos diferentes tipos de letras.

A avaliação foi composta, portanto, de questões que envolviam: domínio de convenções gráficas (orientação e alinhamento da escrita, segmentação dos espaços em branco e pontuação); distinção entre as letras do alfabeto e outras formas de representação gráfica; reconhecimento do alfabeto e dos diferentes tipos de letras; distinção entre vogais e consoantes; reconhecimento de unidades fonológicas (letras e sílabas) em palavras; formação de palavras por meio de sílabas sugeridas; correspondência entre figuras, palavras e frases; leitura e compreensão de palavras, frases e textos curtos; e escrita de palavras e frases de pequena extensão. As questões elaboradas abrangiam capacidades fundamentais do processo inicial de alfabetização.

Como já mencionado, priorizamos neste texto a análise dos dados da avaliação de 153 alunos de sete turmas de terceiro ano do ensino fundamental de nove anos. Essa escolha se deve ao fato de supormos que esses alunos, que estão consolidando seu processo de alfabetização, já tenham desenvolvidas algumas capacidades de leitura e escrita, trabalhadas desde o primeiro ano escolar.

Na correção das provas do terceiro ano, que teve 39 questões, ao cotejarmos o total de acertos com o de erros obtidos, identificamos três níveis de desempenho (Quadro 2) no que tange à apropriação das capacidades de leitura e escrita a serem desenvolvidas e consolidadas na passagem de um ano para o outro.

Nível 1	Nível 2	Nível 3
Os alunos compreendem as diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas de representação; conhecem o alfabeto e diferentes tipos de letras; dominam convenções gráficas (orientação, alinhamento, s e g m e n t a ç ã o) ; reconhecem unidades fonológicas (rimas, sílabas). Neste nível estão, portanto, começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever.	Além de os alunos já terem consolidado as habilidades do nível anterior, eles utilizam princípios ortográficos nas relações (regulares) entre grafemas e fonemas; leem e compreendem palavras compostas por sílabas canônicas (consoante e vogal); e compreendem globalmente um texto lido (pela professora), identificando o assunto principal. Neste nível, portanto, os alunos começam a ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica.	Além de os alunos já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, eles são capazes de ler e compreender frases com estrutura simples; escrever, com autonomia, palavras com grafia desconhecida; e escrever sentenças com pequena extensão. Neste nível, portanto, os alunos conseguem ler e escrever frases com sintaxe simples (sujeito, verbo e objeto) e ler textos de curta extensão.

Quadro 2 – Níveis de desempenho dos alunos no processo de alfabetização⁴

No nível 1, identificamos crianças que estão começando a se apropriar das habilidades do domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever. No nível 2, elas começam a ser capazes de ler palavras com diferentes tipos de estrutura silábica. Já no nível 3 as crianças demonstram ser capazes de ler e escrever frases com sintaxe simples e ler textos de curta extensão.

Considerando, portanto, esses três níveis, no final do terceiro ano a expectativa é de que os alunos estejam plenamente alfabetizados, o que significa que devem: dominar relações entre grafemas e fonemas; ler e compreender palavras; compreender globalmente o sentido do texto, localizar informações, fazer inferências e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto; ler com fluência; escrever palavras com grafia desconhecida; recontar histórias lidas pelo professor; e redigir textos curtos.

⁴ Na elaboração deste quadro, nós nos baseamos também nos critérios presentes no texto elaborado pelo CEALE (BATISTA, 2005).

Esperávamos que os alunos do terceiro ano tivessem um melhor desempenho nessa avaliação, já que foram abordadas capacidades iniciais do processo de alfabetização. Embora existam diferenças entre as turmas (conforme se verifica na Tabela 1), pois umas estão mais “avançadas” que outras no processo de alfabetização, os resultados foram aquém daqueles esperados.

Tabela 1 - Síntese de desempenho das turmas do terceiro ano

Turma Níveis	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 6	Turma 7	Total	%
Nível 1	2	2	8	5	1	3	2	23	15
Nível 2	13	4	4	4	11	5	10	51	33
Nível 3	14	10	5	7	13	16	14	79	52
Total	29	16	17	16	25	24	26	153	100

Verificamos que, dos 153 alunos avaliados no terceiro ano, 79 (52%) estão no nível 3, ou seja, demonstraram ser capazes de ler e escrever frase com sintaxe simples e texto de curta extensão, embora com dificuldades. No nível 2, estão 51 alunos (33%) que começam a ler palavras com diferentes tipos de estrutura silábica. No nível 1, encontram-se 23 alunos (15%) que começam a se apropriar das habilidades do domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever, estando num patamar inicial da aprendizagem da leitura e da escrita.

Se considerarmos, no entanto, o total de alunos dos níveis 1 e 2 (74 alunos), verificamos que 48% das crianças do terceiro ano, isto é, quase a metade das crianças no final do ciclo de alfabetização, apresentam atraso na apropriação das capacidades essenciais da aprendizagem da leitura e da escrita. Esses alunos, de modo geral, não consolidaram aspectos como: a diferenciação entre o sistema de escrita e outras formas de representação; o domínio do alfabeto e dos diferentes tipos de letras; a utilização de convenções gráficas (alinhamento, segmentação e direcionamento); o reconhecimento de unidades fonológicas (sílabas e letras); e o domínio da natureza alfabética da escrita e das relações entre grafemas e fonemas.

Nas atividades que envolviam a escrita de palavras conhecidas ou com grafia desconhecida, mesmo os alunos que tiveram um melhor desempenho na avaliação apresentaram palavras grafadas com omissões, acréscimos ou troca de sílabas ou de letras. O mesmo aconteceu na escrita de frase de pequena extensão, na qual se verificou muitas vezes ausência de segmentação correta entre as palavras e total desconhecimento do uso de inicial maiúscula em parágrafos e de pontuação no final de frase.

Considerando que esses alunos devem estar plenamente alfabetizados até o final do terceiro ano, lendo e escrevendo com fluência, rapidez e autonomia, verifica-se que mesmo aqueles com melhor nível de desempenho na avaliação estão aquém dessa meta.

Diante desses dados, acreditamos que é necessário às professoras reorganizar suas práticas, retomando o processo de alfabetização, por meio de um trabalho sistemático que privilegie a consolidação de capacidades fundamentais na aprendizagem da leitura e da escrita, sem as quais os alunos certamente terão muitas dificuldades no seu processo de escolarização. Assim, as atividades realizadas em sala devem privilegiar: a diferenciação entre o sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação; o domínio do alfabeto e dos diferentes tipos de letras; o domínio de convenções gráficas (alinhamento, segmentação e direcionamento); o reconhecimento de unidades fonológicas (letras e sílabas); o domínio da natureza alfabética do sistema de escrita; e o domínio das relações entre grafemas e fonemas.

Avançando no processo de alfabetização, as professoras devem propor a sistematização da leitura e a compreensão e escrita de frases e textos curtos e também enfatizar o conhecimento e a utilização de elementos convencionais de organização de textos, como segmentação entre palavras, uso de parágrafos, de inicial maiúscula em períodos e de pontuação e marcas de oralidade.

Algumas considerações

Diante da reorganização do ensino fundamental em nove anos, parece que a ampliação do tempo de escolarização não vem contribuindo significativamente para garantir a todos o acesso à leitura e à escrita e diminuir o fracasso dos alunos na alfabetização. Os dados de nossa pesquisa mostram que a ampliação do tempo de escolarização deve estar atrelada à qualidade do ensino oferecido e a oportunidades efetivas de aprendizagem da leitura e da escrita, o que envolve um trabalho sistemático por capacidades fundamentais da alfabetização, com objetivos bem definidos a serem alcançados em cada ano do Ciclo Inicial de Alfabetização.

Segundo Soares (2003), a divulgação das orientações construtivistas para a alfabetização gerou, muitas vezes, uma concepção holística baseada na ideia de que as relações fonema-grafema não devam ser objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural, na interação com a língua escrita. Nesse sentido, concordamos com a autora na necessidade de retomar capacidades específicas para o trabalho com a alfabetização. Embora o tempo para alcançar a plenitude desse processo tenha se estendido com a implementação do ensino fundamental de nove anos, os alunos avaliados no terceiro ano escolar ainda se encontram num estágio inicial da alfabetização.

Os resultados dessa avaliação diagnóstica sugerem pontos de partida para a reorganização e continuidade do trabalho das professoras, haja vista a necessidade de retomar algumas capacidades que precisam ainda ser consolidadas pelos alunos e de introduzir outras a serem trabalhadas sistematicamente, com o objetivo de que todos os alunos se alfabetizem. As expectativas em relação ao trabalho das professoras na alfabetização se chocam com o fato de que elas, apesar de seus esforços, estão, conforme Colello (2004), ainda muito distantes de realizarem práticas seguras e bem fundamentadas.

Constatamos, pelos dados deste estudo, que elementos do processo de ensino e muitos saberes da prática docente vêm se perdendo, com

sérios prejuízos à aprendizagem dos alunos. As professoras das turmas avaliadas encontram muita dificuldade em organizar a alfabetização na perspectiva construtivista e planejar suas aulas estabelecendo um trabalho sequenciado que consista na introdução, retomada e consolidação de capacidades e conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esse fato, sem dúvida, aponta evidências sobre a necessidade de efetivos investimentos na formação dos docentes, que reconsiderem suas competências e saberes, e de apoio às escolas no processo de reorganização de suas práticas no processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, tendo em vista sua qualidade.

LITERACY IN NINE-YEARS ELEMENTARY SCHOOL: STUDENTS' PERFORMANCES AND ITS IMPLICATIONS TO PEDAGOGICAL PRACTICES

Abstract: This paper focuses data from discussions done with teachers who work with the three early years of nine-years elementary school, in two Municipal schools of São Paulo inland, in order to investigate the students' literacy degree. Considering a test applied to students of three early years of those schools, this study deals with the literacy performance results of 153 children of third school year. It also relates data of this test with some aspects that have characterized the literacy teachers' practices. Initially, it presents considerations about the literacy process in extent of nine-years elementary school and some implications for the teachers' practices. Then, it emphasizes the test results of third year students, pointing out what skills were already developed by them in literacy process and what skills must be improved. Results show that those children are not literated. They demonstrate difficulties in the appropriation of reading and writing skills, even in the third school year. It suggests the teachers' need to reorganize their practices in classroom and to revise students' literacy process, allowing to every student the full appropriation of reading and writing.

Keywords: Literacy. Nine-year elementary school. Students' performance. Teachers' practices

Referências

BARRETO, E. S. de S.; SOUZA, S. Z. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. **Diversos da 27ª Reunião Anual**, Caxambu: ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/27/diversos/te_elba_barretto.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2006.

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

BATISTA, A. A. G. **Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005, 60p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 1).

BATISTA, A. A. G. et al. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale, FaE, UFMG, 2005, 88p.(Coleção Instrumentos da Alfabetização; 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 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 República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 6 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do;sessionid=87F02C1D24E36B18F040759741AFD56A?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FAnexo%2F4373313804396615531>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

BRUNETTI, G. C. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental**: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara. 2007, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

DURAN, M. C. G. Ensino Fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos. In: SILVA, A. M. M. et al. **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife/PE, 2006, p.337-349.

FRADE, I. C. A. da S. A alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. da (org.) **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p.73-112.

GIOVANNI, L. M. et al. Significado das séries escolares e a implementação de ciclos na escola fundamental. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES – Currículo, pensar, inventar, diferir, 2. **ANAIS**. Rio de Janeiro: UERJ/CAPES/CNPq e Portugal: Porto/Minho, 2004 (Publicação em Cd-Rom).

GUARNIERI, M. R. **O trabalho docente nas séries iniciais de 1o. grau**: elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 1990.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, 2006.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delinham para o futuro. In: ROMANOWAKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**. Práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Curitiba/PR: Champagnat (XII ENDIPE), 2004, p. 171-182.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, dez 2004, vol.25, no. 89, p.1203-1225.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Caxambu, 2003. **Outros textos da 26ª Reunião Anual**. Caxambu: ANPED, disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>> Acesso em: 14 fev. 2004.

VIEIRA, L. C. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação**: teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo (1980 a 2005). 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara.

Artigo recebido em: 04/12/2009

Aprovado para publicação em: 21/05/2010