

## O PROGRAMA ALFABETIZA MARANHÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS

### Edith Maria Batista Ferreira

Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Professora do Departamento de Educação I do curso de Pedagogia da UFMA-Bacanga, São Luís-MA. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como práticas dialógicas” (GLEPDIAL), Coordenadora do Projeto de Extensão “Entrelinhas: Alfabetização Dialógica” e Pesquisadora do Projeto “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita do Maranhão”.

Email: edithribeiro75@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7816-8778>

### Joelma Reis Correia

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Marília. Professora do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica- PPGEEB/UFMA, Campus Bacanga, São Luís-MA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como práticas dialógicas” (GLEPDIAL), Coordenadora do Projeto de Extensão “Entrelinhas: Alfabetização Dialógica” e do Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita do Maranhão”.

Email: joelmareis1970@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7018-1420>

### Vanja Maria Coutinho Fernandes

Professora do Departamento de Educação I, Vice Coordenadora e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB/MA, Campus Bacanga, São Luís-MA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GruPELPAI), Doutora em Educação

Email: vanjadominices@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2756-1938>

## RESUMO

A alfabetização continua se apresentando como um desafio presente no cenário educacional brasileiro, exigindo ações que promovam mudanças efetivas. Resultado de uma pesquisa documental, este artigo analisa as implicações do Programa *Alfabetiza Maranhão* para a formação do leitor e produtor de textos, com base nas orientações para o ensino da leitura e da escrita presentes em três Cadernos de Atividades utilizados durante a sua implementação no ano de 2015. Nortearam a fundamentação e a análise dos dados: Volochinov (2017), Bakhtin (2016), Duarte (2011), entre outros. Os resultados apontam que as orientações advindas do referido Programa dificultam a formação de leitores e de produtores de textos, por não aproximar os alunos dos gêneros textuais que circulam socialmente, tendo em vista que os materiais de leitura dão ênfase à didatização da literatura, além de supervalorizarem os aspectos técnicos da língua como ponto de partida do processo de alfabetização de crianças.

**Palavras-chave:** Alfabetiza Maranhão. Leitor de textos. Produtor de textos.

## THE ALFABETIZA MARANHÃO PROGRAM AND ITS IMPLICATIONS FOR TEACHING READERS AND WRITERS OF TEXTS

## ABSTRACT

Literacy teaching remains a challenge within the education scenario of Brazil, demanding actions that promote effective changes. Based on documentary research, this article analyzes the implications of the *Programa Alfabetiza Maranhão* (*The Program for Promoting Literacy in Maranhão*), roughly

translated) for teaching readers and writers of texts. Its research studied the orientations for literacy teaching from three textbooks implemented and employed in 2015. The conceptual framework and data analysis of this study were grounded on: Volochinov (2017), Bakhtin (2016), Duarte (2011), among others. Its results indicate that the orientations from the *Programa* actually hamper the teaching process of readers and writers, as they do not familiarize students with socially circulating textual genres. Instead, its reading materials emphasize the didactic adaptation of literature and overrate the technical aspects of language as a starting point for teaching literacy to children.

**Keywords:** Alfabetiza Maranhão. Readers of texts. Writers of texts.

## **EL PROGRAMA ALFABETIZA MARANHÃO Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE LECTORES Y PRODUCTORES DE TEXTOS**

### **RESUMEN**

La alfabetización sigue presentándose como un desafío en el escenario educativo brasileño, exigiendo acciones que promuevan cambios efectivos. Resultado de una investigación documental, este artículo analiza las implicaciones del Programa Alfabetiza Maranhão para la formación del lector y productor de textos, a partir de las directrices para la enseñanza de la lectura y la escritura presentes en tres Cuadernos de Actividades utilizados durante su implementación en 2015. Ellos guiaron la fundación y el análisis de los datos: Volochinov (2017), Bakhtin (2016), Duarte (2011), entre otros. Los resultados muestran que las directrices resultantes del mencionado Programa dificultan la formación de lectores y productores de textos, ya que no acercan a los alumnos a los géneros textuales que circulan socialmente, teniendo en cuenta que los materiales de lectura hacen hincapié en la alfabetización de la literatura, además de sobrevalorar los aspectos técnicos del lenguaje como punto de partida del proceso de alfabetización infantil.

**Palabras clave:** Alfabetiza Maranhão. Lector de texto. Productor de textos.

### **INTRODUÇÃO**

A temática alfabetização está presente há décadas no cenário educacional brasileiro como objeto de preocupação/investigação. Tal temática emerge por meio de várias nuances, que vão desde a formação e as dificuldades encontradas pelos professores para a efetivação do seu trabalho pedagógico, passando por ações governamentais sem sucesso para dirimir tais problemas, chegando ao sempre baixo desempenho dos alunos nas ações de ler e de escrever.

Dentre os estados brasileiros que mais têm padecido com essa problemática, encontra-se o Maranhão, cujos dados do IBGE (2016) indicam que 16,7% da população não sabe ler nem escrever, o que confere ao estado a segunda posição no *ranking* nacional. A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (BRASIL, 2016), avaliação externa que afere 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, indicou que 77,3% das crianças se encontram com níveis insuficientes de leitura e na escrita este índice é de 59,93%, o que revela que a grande maioria das crianças maranhenses matriculadas em escolas públicas têm dificuldades de interpretar e produzir textos. Quando passamos para os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (BRASIL, 2017), o resultado é ainda mais preocupante, visto que, além de o estado não ter alcançado o resultado esperado nos anos iniciais do ensino fundamental (nota 4,9), ainda teve desempenho inferior ao obtido na última avaliação.

Esse quadro evidencia a necessidade de ações efetivas para uma mudança no contexto da alfabetização no estado do Maranhão, de modo a garantir a formação de leitores e produtores de textos. Nessa direção percebemos uma proliferação de Programas no estado, conforme evidenciam Jesus e Ramos (2016), quando apresentam resultados de uma pesquisa que comprovam a existência de mais de 60 Programas destinados a ações que têm como alvo a leitura ou a escrita, muitos deles funcionando ao mesmo tempo, em um mesmo município, e com fundamentações teóricas totalmente opostas.

Entre as várias ações desenvolvidas, nosso interesse se volta para o Programa *Alfabetiza Maranhão*, implementado em 2015 pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em parceria com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa (GEEMPA), com o objetivo de alfabetizar e corrigir o fluxo escolar dos estudantes com distorção idade/ano não alfabetizados nas séries iniciais. Muito embora esse Programa não esteja mais em desenvolvimento pela Secretaria Estadual de Educação, o material fornecido para a alfabetização das crianças continua servindo de suporte para os professores alfabetizadores.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo analisar as implicações do Programa *Alfabetiza Maranhão* para a formação de leitores e produtores de textos, a partir da seleção dos três Cadernos de Atividades utilizados durante o período em que o Programa foi implementado: *Todos Juntos somos fortes* (GEEMPA, 2010a); *Dinmir, o gigante* (GEEMPA, 2009); *Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender* (GEEMPA, 2010b). Intenta, portanto, responder ao seguinte questionamento: Quais implicações para a formação de leitores e produtores de textos se evidenciam nas orientações presentes nos Cadernos de Atividades do Programa *Alfabetiza Maranhão*?

No intuito de alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa documental que é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009,

p.5). O trabalho com documentos oficiais escritos, como fonte primária, se mostra relevante na medida que nos permite identificar marcas dos Programas educacionais presentes nos textos.

Neste artigo, em especial, nossa atenção se volta aos três Cadernos de Atividades produzidos pelo GEEMPA já evidenciados e escolhidos para análise em função da sua maior utilização pelos professores no processo de alfabetização das crianças do estado do Maranhão. Para iniciar o processo da pesquisa documental, se fez necessário compreendermos o contexto do Programa em que os documentos foram produzidos. Em seguida, realizarmos a leitura completa dos Cadernos de Atividades, buscando identificar os textos que os alunos têm acesso ou são sugeridos para que o professor trabalhe em sala de aula; os incentivos para a escrita; e as orientações para que o professor compreenda como deve ser desenvolvido o processo de alfabetização. Para a discussão dos achados, nos fundamentamos em Volochinov (2017), Bakhtin (2011), Gontijo (2009), Jolibert e colaboradores (1994), entre outros.

O artigo se encontra organizado em três partes: na primeira, caracterizamos o Programa *Alfabetiza Maranhão*; na segunda, discutimos a formação de leitores e produtores de textos com base no referencial anunciado; e na terceira, analisamos as orientações para o ensino da leitura e da escrita nos Cadernos citados, em busca das implicações desse Programa para a formação de leitores e produtores de textos.

### **CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA ALFABETIZA MARANHÃO**

O problema do analfabetismo ainda permanece como um dos grandes desafios para as sociedades atuais. O Maranhão, um dos estados brasileiros que menos tem avançado em termos de índices educacionais, tem buscado algumas formas de enfrentamento a esta problemática, dentre elas, o Programa *Escola Digna*, cuja finalidade é subsidiar teórico, político e pedagogicamente as ações educativas da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), orientando as Unidades Regionais (URs), as escolas e os setores da SEDUC, para que tenham unidade teórico-metodológica no desenvolvimento das práticas pedagógicas em todo o estado.

Essa macropolítica, instituída por meio do Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015 (MARANHÃO, 2015), se configura como um “Pacto pela Qualidade das Escolas Maranhenses”, que cobre os 30 municípios que apresentam menores índices de desenvolvimento humano, os quais fazem parte do “Plano de Ação ‘Mais IDH’ do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC, 2017), e tem como objetivo:

Propiciar às crianças, jovens, adultos e idosos atendidos pelo sistema público de ensino dos municípios o acesso à infraestrutura necessária para a sua formação como cidadão livre, consciente e preparado para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social (MARANHÃO, 2017, s/p).

Para o alcance desse objetivo, essa macropolítica organiza-se em torno de seis eixos estruturantes: Ensino Médio Integrado em Tempo Integral; Formação Continuada de Profissionais da Educação; Regime de Cooperação Técnica com os municípios; Gestão Educacional; Avaliação Institucional e da Aprendizagem; e Pesquisa, Ciência e Tecnologia. É no eixo Regime de Cooperação Técnica que o Programa *Alfabetiza Maranhão* se apresenta, ação desenvolvida pela SEDUC, em parceria com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa (GEEMPA), coordenado pela educadora Esther Pillar Grossi (SEDUC, 2017).

O Programa *Alfabetiza Maranhão* foi implementado em 2015 com o propósito de alfabetizar e corrigir o fluxo escolar dos estudantes com distorção idade/ano não alfabetizados nas séries iniciais. Participaram efetivamente do Programa 51 municípios, 202 professores e 3.846 alunos, distribuídos em 232 turmas do 3º ano do Ensino Fundamental (SEDUC, 2017a).

Sob a coordenação do GEEMPA, o referido Programa, interrompido em 2016 por questões financeiras, desenvolveu duas etapas de formação com os professores dos 51 municípios que a ele aderiram e nele permaneceram até ao final dessa primeira fase; a primeira etapa, denominada de "Curso de Formação Inicial", e a segunda, de "Encontros de Assessoria". No processo de formação inicial, com duração de 60 horas, os professores tiveram acesso aos fundamentos teóricos e práticos da Teoria Científica Pós-Constructivista, discutindo os aspectos antropológicos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos do ato de aprender, além da psicologia cognitiva, da interação social nas aprendizagens e da psicogênese da alfabetização. Nos três Encontros de Assessoria que se sucederam, com carga horária de 30 horas cada um, o enfoque estava no acompanhamento das aprendizagens dos professores e dos alunos.

Como sinalizamos, a proposta didática do Programa *Alfabetiza Maranhão* assenta-se nos pressupostos do Constructivismo Pós-Piagetiano. Para Grossi (1993, p.157-158, grifos da autora),

Essa ideia, essa nomenclatura de *pós* acrescido do *piagetiano*, começou a ser utilizada antes mesmo de Piaget morrer, por pesquisadores e estudiosos da sua teoria, a partir de um pedido do próprio Piaget na homenagem que foi feita a ele pelos seus 80 anos. Naquela ocasião, ele disse que era da essência do Constructivismo que aquilo que descobriu fosse continuado, ampliado, modificado pelos que seguiram a ele. [...] Foi o que Emília Ferreiro fez,

ouvindo a voz do mestre, estudando a alfabetização e constatando a existência não de estádios tão amplos como na macrogênese do conhecimento, mas níveis psicogenéticos pelos quais os alunos passam para chegarem a serem leitores e escritores. [...] Essa descoberta já caracteriza um Construtivismo Pós-Piagetiano porque Piaget não trabalhou esses elementos. Nós nos sentimos impelidos a ampliar o campo piagetiano e para além dessa descoberta de que há níveis de construção de conceitos.

Diante do exposto, fica claro que a ideia de que o conhecimento se constrói, defendida pelo construtivismo, permanece inalterada, contudo, novos elementos são acrescentados a ela a partir da contribuição de outros estudiosos filiados à concepção Pós-Construtivista, como afirma Grossi (2017, s/p) em entrevista:

O construtivismo foi concebido por Piaget e tem características essenciais: o conhecimento se constrói, e não é captado de um bloco ou transmitido de fora para dentro. Ele é uma construção. Essa foi a grande descoberta piagetiana. Contudo, Piaget não incorporou profundamente nem o aspecto social, nem o aspecto cultural na sua visão da construção dos conhecimentos. Ele pensava que construíamos os conhecimentos em contato com o objeto do conhecimento. Vygotski, Wallon, Sara Pain e Gerard Vergnaud se deram conta de que o conhecimento, em primeiro lugar, se dá na troca, na interação, como uma essencialidade, e em segundo lugar, na psicogênese sobre a qual acabamos de falar. Portanto, é preciso haver uma reformulação completa na forma de ensinar. O pós-construtivismo é o acréscimo, principalmente, da dimensão social nos fenômenos da aprendizagem.

Nessa passagem, Grossi (2017) aponta um conjunto de vertentes teóricas que, muito embora divergentes em seus pressupostos filosófico, político e ideológico, aparecem como identificadas ao ideário Construtivista e Pós-Construtivista, em razão de compartilharem, segundo ela, do princípio da importância da atividade construtiva do aluno na realização de aprendizagens escolares. Consideramos problemática a vinculação de Vigotski<sup>1</sup> ao ideário construtivista, pois, como afirma Duarte (2011), o construtivismo é um revigoramento do lema *aprender a aprender*, objetivo final de toda intervenção pedagógica construtivista. Este lema, ideia fundamental do escolanovismo, é “[...] uma expressão inequívoca das proposições afinadas com o projeto neoliberal, considerado o projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX” (DUARTE, 2011, p.3).

Podemos dizer ainda que a aproximação das ideias de Vigotski ao ideário construtivista, portanto ao projeto neoliberal, é uma forma de “[...] descaracterizar a

---

<sup>1</sup> Fazemos referência especialmente a Vigotski porque temos nos dedicado a compreendê-lo em nosso grupo de estudo e pesquisa sobre leitura e escrita, uma vez que ele, assim como Bakhtin, constitui o aporte teórico de nosso trabalho.

psicologia desse autor soviético do universo filosófico marxista e do universo político socialista” (DUARTE, 2011, p.2), afastando-a da luta pela superação do capitalismo, esvaziando a educação escolar de sua responsabilidade em transmitir o saber à maioria da população e descaracterizando o papel do professor como aquele que detém um saber e deve transmiti-lo ao aluno, negando o próprio ato de ensinar, em detrimento de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que é exigido pelo processo de adaptação às relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo.

Mesmo diante desse ecletismo, alguns pressupostos (filosóficos, antropológicos, sociológicos e pedagógicos) são definidos como balizadores do Construtivismo Pós-Piagetiano. No Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.225), pressuposto é “algo que se toma como previamente estabelecido, como base ou ponto de partida para um raciocínio ou argumento”. Assim, esse referencial explicativo traz algumas ideias como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico (GROSSI; BORDIN, 1993): 1. Todo ser humano é dotado da faculdade da razão, com predisposição para pensar, julgar, argumentar. Contudo, o uso dela não é transmitido pelos genes, mas é uma potencialidade que precisa ser desenvolvida no decorrer da vida; 2. O pensamento é construção, resulta da ação da criança sobre o mundo e de sua interação com seus pares e interlocutores. Sem ação não haveria pensamento, argumentação e julgamento. É agindo sobre o mundo, interagindo com ele que a criança pensa; 3. Vivemos em constante interação com o mundo e com o outro. Ao conviver com o outro há necessidade de regras, de normas que regulamentem a vida social; 4. A esfera do desejo precisa ser considerada no âmbito da aprendizagem escolar e, por fim, o ato de aprender é um fenômeno grupal.

Estes pressupostos tomam forma na didática do GEEMPA por meio dos instrumentos construídos por Grossi (2007) e seus colaboradores para subsidiar o trabalho dos professores alfabetizadores que assumem as salas do Programa *Alfabetiza Maranhão*, bem como as demais salas geempianas espalhadas pelo Brasil.

Dentre os materiais utilizados pelo *Alfabetiza Maranhão*, de publicação do GEEMPA, interessam-nos neste artigo os “Cadernos de Atividades”, visto que, mesmo com o término do Programa no estado do Maranhão, ainda observamos o seu uso por professores alfabetizadores. Dos dezessete Cadernos<sup>2</sup> produzidos pelo GEEMPA (GROSSI, 2007),

---

<sup>2</sup> Os 17 Cadernos de Atividades do Geempa são: Dinomir, o gigante; O elefantinho no poço; Central do Brasil; As bruxas; Choco encontra uma mamãe; Cantigas de roda, parlendas e orações; Os porquês do coração; O medo da Sementinha; Menina bonita do laço de fita; Expresso Polar; Uma escola assim, eu quero pra mim; Patrick, que letra é essa? Branquinho, o Dognauta; Liliput com sorvete e chocolate; O sanduíche da Maricota; Caderno de atividades sobre a Copa do Mundo; Procurando Nemo (GROSSI, 2007).

selecionamos apenas três deles para análise: *Todos Juntos somos fortes* (GEEMPA, 2010a); *Dinomir, o gigante* (GEEMPA, 2009); *Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender* (GEEMPA, 2010b), sendo os dois primeiros o livro do professor e o último apenas a versão do livro do aluno, uma vez que não conseguimos ter acesso ao do professor.

Figura 01 – Capas dos Cadernos de Atividades



Fonte: GEEMPA

O primeiro Caderno de Atividades, *Todos Juntos somos fortes*, é organizado em torno da história de um elefante que cai no poço e muitos animais tentam tirá-lo com auxílio de uma corda, sem sucesso, até chegar um ratinho para unir forças com eles, os quais riem por não acreditarem que este animal ajudaria em algo, mas é justamente com a ajuda do ratinho que o elefantinho consegue sair do poço. No segundo Caderno, *Dinomir, o Gigante*, todas as atividades propostas partem da história de um menino e do seu amigo gigante, o qual, conforme imagem apresentada, não possui características humanas; o livro, além de trazer uma história introdutória, dá continuidade com mais duas narrando o cotidiano do personagem<sup>3</sup>. O último Caderno de Atividades, *Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender*, é acompanhado de dois DVDs com um documentário organizado por Ester Pillar Grossi, o qual narra uma história real de um menino que carrega vários fracassos em relação à alfabetização<sup>4</sup> e, após participar de uma das turmas do GEEMPA, avança em relação à leitura e à escrita, portanto, este Caderno é todo organizado em cima desse documentário.

<sup>3</sup> Este Caderno de Atividades foi organizado, com base na história “Dinomir, o Gigante”, adaptada por Ester Pillar Grossi, da história original de E. Plock. Neste Caderno aparecem três histórias narradas sobre Dinomir, com os seguintes títulos: *Dinomir vai passear de ônibus*, *Dinomir e guarda-chuva* e *Dinomir faz limpeza de casa*.

<sup>4</sup> A história apresentada neste livro tem como principal objetivo mostrar aos professores que, independentemente de as crianças serem pobres, terem verme, ou não possuírem um ambiente letrado em casa, elas têm condições de aprender.

Nos documentos consultados encontramos orientações bem detalhadas para conduzir a atuação do professor, contudo não observamos nenhuma referência mais explícita sobre o trabalho com o texto, ao contrário, o foco tem sido na menor unidade da palavra, a letra. Em razão disso, nos questionamos: como formar leitores e produtores de textos sem uma atenção especial à unidade de sentido, que é o texto? Propomo-nos fazer essa discussão na próxima seção deste artigo.

## **A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS COMO FORMA DE INTERAÇÃO**

Embora a leitura e a escrita sejam atividades que se realizam por excelência dentro da escola, uma vez que é para lá que os alunos vão especificamente para aprender estas atividades culturais, é fato que nem sempre esta instituição consegue ter sucesso no seu ensino, pois é grande o número de alunos que ainda não conseguiu se formar como leitores e produtores de textos, o que se materializa nos resultados das avaliações externas, como apontado anteriormente.

Diante dessa evidência, muitos têm sido os Programas criados com o objetivo de mudar essa situação, cujo foco principal é assessorar crianças que se encontram com entraves no processo de alfabetização, gerando o fenômeno distorção idade/série, e como exemplo podemos citar o Programa “Alfabetiza Maranhão”, objeto de análise deste artigo. No entanto, nos questionamos: por que, apesar de tantas ações governamentais para que as crianças se tornem leitoras e produtoras de textos, ainda é grande a dificuldade de alunos em fazer uso da leitura e da escrita de forma autônoma?

Arriscamo-nos a afirmar que, embora muitos fatores contribuam para essa problemática, a concepção de linguagem, leitura e escrita presentes nos Programas de alfabetização tem grande influência para que não se formem alunos que escrevam e leiam “para valer”, ou seja, que façam uso da leitura e da escrita com o fim para o qual foram criadas, portanto, extrapolando o seu uso para além dos muros da escola.

Fundamentadas em Leontiev (1988), sabemos que o desenvolvimento humano vai depender das condições de vida e de educação, logo, acreditamos que se a criança nasce em um lar onde as pessoas com quem convive não lhes permite o acesso à leitura e à escrita desde muito cedo e, por outro lado, se estuda em uma escola que acredita que aprender a ler e a escrever é uma questão de treino e de memória, pouco aprenderá sobre o uso verdadeiro destes instrumentos culturais e, talvez, durante toda a sua escolaridade, passe a desenvolver uma grande rejeição em relação a eles. Todavia, se na escola a leitura e a escrita são ensinadas

como forma de expressão, considerando que existe sempre um outro para quem eu leio e escrevo, as chances de a criança mudar a sua relação com a leitura e a escrita são muito grandes, tendo em vista que esta instituição tem um poder de interferência no desenvolvimento de seus alunos, pois o ensino é justamente o seu objetivo.

Ao concebermos a leitura e a escrita como formas de expressão, defendemos que o ensino destas deve ter como ponto de partida, de percurso e de chegada, as relações dialógicas, o que significa que “[...] para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível”. (VOLOCHINOV, 2017, p.177).

Fica claro então, que, para ensinarmos a ler e escrever, o sinal, materializado pelo ensino da letra, da sílaba e da palavra solta, não deve ser o foco, mas, ao contrário, o signo que se materializa pelo encontro da criança com a diversidade textual, pois é por meio desta diversidade textual que a criança tem acesso à linguagem nas suas diferentes formas de expressão, ou como bem afirmam Jolibert e *colaboradores* (1994, p.31), com os seus inúmeros objetivos:

- para responder à necessidade de viver com os outros, na sala e na escola;
- para se comunicar com o exterior;
- para descobrir as informações das quais se necessita;
- para fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto-emprego);
- para alimentar e estimular o imaginário;
- para documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento.

Nessa perspectiva, temos claro que a concepção de linguagem que precisa fundamentar o trabalho com a leitura e a escrita nas turmas de alfabetização, ou em qualquer outra etapa de ensino, deve ser a que possibilite ao aluno fazer uso destas atividades como forma de interação, o que quer dizer que ao ler e escrever a palavra está sempre

[...] *orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado (VOLOCHINOV, 2017, p.205, grifos do autor).

Essa perspectiva de linguagem precisa orientar a forma de pensarmos o ensino da leitura e da escrita na escola. Portanto, o ato de ler não pode ser reduzido a uma correspondência única entre sons e sinais. Além disso, quando dispensamos um tempo muito grande a essa relação, acabamos acreditando que somente alguns textos podem ter espaço na

sala de aula, cujo objetivo é apenas sacar algumas palavras-chave para se ensinar a ler e escrever, bem como seu desmembramento em sílabas e letras. No entanto, como afirma Bakhtin (2016, p.69, grifos nossos):

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do **direcionamento** e da influência da resposta antecipável, **as ressonâncias dialógicas** sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade de língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e deixam de existir para ele onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador.

Como vemos, quando o objetivo do processo de alfabetização é ensinar as unidades da língua (palavras, letras e sílabas), não há por que considerarmos o traço essencial e constitutivo do enunciado (o texto), qual seja, a sua possibilidade de direcionamento ou endereçamento a alguém, carregado com as suas ressonâncias dialógicas. Para tanto, basta que planejemos situações fictícias para ensinarmos a ler e escrever, pois o sentido, tão necessário nesse processo, fica em segundo ou último plano. Porém, Geraldi (2011, p.29, grifo do autor) alerta:

Reduzir a alfabetização à “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e o seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais.

Por isso, defendemos que quem alfabetiza, ou quem cria Programas de alfabetização, precisa compreender que “*Ler é ler escritos reais*, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um planfeto, etc., no momento em que *precisa realmente deles* numa determinada situação de vida [...]” (JOLIBERT e colaboradores, 1994, p.15, grifos da autora). E que escrever é produzir textos reais, cujos parâmetros da situação de comunicação (O que escrever? Para quê? Para quem? Como?) precisam estar explícitos para quem está aprendendo a escrever.

Quando defendemos o ensino do ato de ler e escrever na perspectiva apontada, acreditamos que as crianças têm a possibilidade de fazer uso da linguagem escrita como interação e, somente dessa forma, conseguiremos provocá-las para tornarem-se leitoras e produtoras de textos.

**IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ALFABETIZA MARANHÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS**

Como vimos, O Programa *Alfabetiza Maranhão* apresenta como fundamentação teórica os pressupostos do Construtivismo Pós-Piagetiano, visto que é assessorado pelo GEEMPA. No entanto, acreditamos que um Programa que não leve em consideração as reais condições de vida do povo maranhense, ou seja, que adota uma postura neutra ou relativista quanto aos fins da educação e quanto aos valores aos quais ela está dirigida, que não dá condições aos alunos de compreenderem o seu entorno e, conseqüentemente, transformá-lo, pouco contribuirá para a mudança do quadro até então apresentado. Por esse motivo, neste artigo defendemos uma alfabetização como prática sociocultural, uma vez que

[...] é também um processo formativo que se constitui de diferentes formas, com diferentes linguagens, tecida em diferentes realidades, com diferentes finalidades, mas que deve, em todas as circunstâncias, buscar o desenvolvimento da consciência crítica de diferentes cidadãos-crianças que sobrevivem das adversidades da sociedade atual (GONTIJO, 2009, p.14).

Sendo assim, consideramos não ser possível conceber a alfabetização como uma prática sociocultural sem situar o texto como unidade básica no processo de ensinar e aprender a linguagem escrita, texto este compreendido enquanto objeto social, determinado por uma sociedade de classes, cujo discurso textual não é neutro, mas se constitui pelas determinações sociais. Isso quer dizer que acreditamos que o processo de alfabetização precisa priorizar a formação de leitores e produtores de textos sem perder de vista, conforme pontua Gontijo (2009), o desenvolvimento da consciência crítica.

É nesse sentido que lançamos o olhar para o Programa *Alfabetiza Maranhão*, de modo a analisar as suas implicações para a formação de leitores e produtores de textos. Embora este Programa não tenha tido continuidade, conforme comentamos anteriormente, se faz relevante analisá-lo pelo seu poder de encantamento sobre aqueles que participaram do processo de formação continuada, dos quais muitos ainda fazem uso, especialmente dos Cadernos de Atividades e das orientações dadas para a organização da ação didática alfabetizadora.

Conforme informamos anteriormente, dentre os vários materiais que foram disponibilizados aos professores pelo Programa *Alfabetiza Maranhão*, para desenvolverem seu trabalho alfabetizador, publicados pelo GEEMPA e de autoria de Ester Pillar Grossi, selecionamos para análise neste artigo três “Cadernos de Atividades - livro do professor”. São eles: *Todos Juntos somos fortes* (GEEMPA, 2010a); *Dinomir, o gigante* (GEEMPA, 2009); *Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender* (GEEMPA, 2010b).

As várias atividades apresentadas ao longo dos Cadernos, em sua maioria, exploram a relação fala escrita, com destaque a letra inicial, quantidade de sílabas e letras de uma palavra, que partem sempre de um texto introdutório. Nas orientações ao professor apresentadas em dois “Cadernos de Atividades” há algumas passagens que afirmam a importância da produção de texto no processo de alfabetização, bem como a necessidade de conduzir o aluno ao letramento, dentre as quais destacamos:

A produção de textos, tanto individual como coletiva, deve ser solicitada nas turmas com muita frequência, independente do nível psicogenético onde se encontrem os alunos. Visa-se ensinar os alunos a produzirem escritas, que demonstram encadeamento coerente de ideias sobre um determinado assunto, com princípio, meio e fim, e não simplesmente frases isoladas desprovidas de relação e sentido [...] (GEEMPA, 2010a, p.19, grifos do caderno).

Este caderno de Atividades, a partir da coleção “Dinomir, o Gigante”, faz parte de um conjunto de vários outros, produzidos no GEEMPA, com a finalidade de subsidiar os professores alfabetizadores em sua tarefa de conduzir seus alunos na aventura do letramento (GEEMPA, 2009, p.09, grifos do caderno).

No entanto, ao nos determos nos “Cadernos de Atividades”, levantamos os seguintes questionamentos: Quais os textos a que os alunos têm acesso ou são sugeridos para que o professor trabalhe em sala de aula ou em que momentos aparecem outros textos, para além daqueles que introduzem cada Caderno? O que os alunos leem e por que leem? Se as crianças são incentivadas a escrever, há orientações para que o professor compreenda como deve ser desenvolvido esse processo?

Como já mencionamos, os dois primeiros “Cadernos de Atividades” em análise são formulados baseados em uma história, pois, conforme Grossi (2007), ao apoiar-se numa obra literária, em geral em um livro, o professor tem a possibilidade de constituir um conjunto significativo de palavras e de textos. Além disso, “[...] trazem um contexto semântico<sup>5</sup> de fora da sala de aula para apoiar as provocações didáticas dentro dela” (GROSSI, 2007, p.5).

Vale ressaltar, entretanto, que dos dezessete “Cadernos de Atividades” que compõem o acervo do GEEMPA (GROSSI, 2010), onze são produzidos com base em obras literárias, considerando que

O trabalho com histórias é uma atividade que permite o contato com textos escritos por outros. Quando o conteúdo faz parte do imaginário da criança, constitui-se num instrumento importante para a compreensão de um dos

---

<sup>5</sup> Contexto semântico, conforme o GEEMPA é compreendido, “como um universo de sentido capaz de dar suporte de articular tarefas didáticas, sem o que elas não têm o poder de sensibilizar e de motivar os alunos. A pura lógica dos conteúdos é incapaz de produzir aprendizagens, porque não incorpora emoções, como ingredientes de desejos” (GEEMPA, 2010, p.10a).

papéis da escrita, que é a interpretação da vida através da literatura. (GEEMPA, 2009, p.9).

Embora seja apresentada essa justificativa para o uso da literatura em sala de aula, a forma pedagogizante utilizada nos Cadernos acaba obscurecendo o seu real sentido, qual seja:

[...] em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade. Sua função não é utilitária, ensinar valores morais e nem servir de base para ensinar aspectos formais da linguagem (COLOMER, 2007, p.31-33).

No que se refere especificamente ao livro *Dinimir, o Gigante* (GEEMPA, 2009), um aspecto que nos chamou atenção em relação ao texto introdutório, e que acaba sendo transferido para os demais episódios, foi a falta de algumas informações importantes para que, de fato, a história seja compreendida, conforme apresentamos a seguir:

Dinimir tem um amiguinho.  
O menino o convidou para passear de ônibus.  
Dinimir acha que a ideia é boa.  
Lá se vão os dois para a parada de ônibus.  
O menino olha pela janela.  
Ele vê um rio e muitos carros.  
Dinimir põe o menino no colo.  
Assim ele vê melhor e não cansa.  
O ônibus dá uma travada.  
Tem um cachorro parado no meio da rua.  
Todo mundo tenta empurrar o cachorro, mas ele está empacado e teimoso.  
Ninguém consegue tirar o cachorro do meio da rua.  
Quando o gigante aparece o cachorrão se manda. Ele ficou com medo porque Dinimir é um gigante.  
(GEEMPA, 2009).

Ao analisar a história de Dinimir, levantamos indícios de que, para a didática geempiana, ela apresenta-se como uma forma de intervenção para que o aluno, de certa maneira, supere ou rompa com determinados sentimentos, como, por exemplo, o de não ser acolhido no grupo, de perceber o professor como alguém parceiro nesse processo. Sobre os fatos narrados nessa história, Schneider (2009, p.119, grifo da autora), acrescenta ainda que eles

[...] representam atitudes de proteção e cuidado comumente associado à figura de um adulto. Embora nos textos de Dinimir seja descrito como sendo um “gigante”, e não necessariamente um adulto, a relação adulto-criança pode ser vinculada às situações em que costumamos posicionar adultos e crianças.

Embora essa pareça uma das intenções de apresentar a história de Dinomir para os alunos, por outro lado, conseguimos identificar a falta de sentido na hora que começamos a ler, uma vez que não encontramos no texto respostas para algumas perguntas, como, por exemplo: Pelo seu aspecto físico, Dinomir não é uma pessoa, então, quem é ele, um dinossauro? Por que não é dada essa informação no texto? De onde surge Dinomir? Ele mora com quem? Por que somente o cachorro tem medo de Dinomir, já que não se trata de uma pessoa? Ele já é conhecido na vizinhança, por isso as pessoas não têm medo dele? Como este ser e o menino se conheceram? Se ele é um gigante, como pode entrar no ônibus?

Se o ato de ler é “[...] atribuir diretamente um sentido a algo escrito” (JOLIBERT e colaboradores, 1994, p.15), a leitura fica prejudicada para as crianças. Como não conhecemos a versão original da história, pois trata-se de uma adaptação, não sabemos se ela tem, de fato, esse enredo ou foi simplesmente simplificada para atender ao objetivo do livro em questão, característica muito presente nos textos de cartilha.

Ao concebermos a alfabetização como uma prática sociocultural, consideramos que os textos selecionados, para serem trabalhados em sala de aula, no processo de alfabetização ou em qualquer nível de ensino, precisam contemplar, conforme Bakhtin (2011), cada campo da atividade humana, portanto, as práticas sociais de linguagem, pois se assim não acontecer “[...] o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional” (BAKHTIN, 2016, p.292, grifo do autor).

Por esse motivo Bakhtin (2016) defende que a língua materna precisa chegar até nós por meio de enunciados concretos (orais e escritos), pois aprender a linguagem é aprender a construir tais enunciados, o que nos permite compreender que não se aprende a língua recortando-a, ou moldando-a, de modo a dar ênfase a determinado conceito ou regra gramatical ou a aspectos mínimos da língua, ao contrário, é preciso priorizar a linguagem viva.

Sendo assim, a linguagem viva ocorre por meio de enunciados ou de textos (gênero do discurso) que se materializam na interação discursiva de dois ou mais indivíduos, definida por Volochinov (2017) como enunciação. Nesse sentido, é a situação comunicativa real que determina a enunciação e, para tanto, precisa haver um espaço-tempo (contexto social) bem definido, bem como duas ou mais pessoas (locutor e ouvinte) que estejam intensamente envolvidas no uso da palavra, isto é, que estejam cientes do assunto a ser tratado, que compreendam um ao outro, embora algumas vezes não tenham a mesma posição, etc., aspectos que identificamos ausentes no texto do Dinomir. Volochinov (2017, p.113) acentua essa questão quando afirma:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. [...] A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. Ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e o do interlocutor.

Passamos a compreender o porquê de textos como o apresentado, quando temos acesso às orientações do GEEMPA para o aprendizado da leitura, cujos recursos utilizados são os “Glossários Alfabéticos”, um para as figuras com palavras e o outro voltado para os textos com significados conhecidos, de modo a favorecer uma leitura para além do decifrado. Para a leitura da palavra o aluno conta com o apoio da figura, com a justificativa de que ele não se centre na articulação segmentada de letras, mas no seu significado, definido como uma leitura global. No glossário de texto “[...] o apoio para tal é o sentido do texto. O significado do texto norteia a busca de palavras que lhes sejam compatíveis” (GEEMPA, 2010a, p.14); palavras que sejam condizentes com o contexto semântico que está sendo estudado.

Por esse motivo é que nos três “Cadernos de Atividades” selecionados, todas as propostas didáticas partem sempre do texto introdutório, de modo que as crianças possam estar em contato diário com as mesmas palavras daquele contexto semântico e com as imagens relacionadas aos personagens da história. No entanto, no caso da leitura de palavras, apenas o fato de os alunos terem acesso às imagens não faz com que a leitura tenha significado, ao contrário, eles podem apenas memorizá-las. Nesse contexto, podemos inferir, fundamentadas em Bakhtin (2011), que a palavra existe para o falante como língua neutra e não pertencente a ninguém.

Na verdade, é necessário reforçar que em nenhum dos três Cadernos em pauta aparece outro tipo de texto para trabalhar a leitura com os alunos, porém, não acontece o mesmo em relação à produção escrita. No Caderno *Todos Juntos somos fortes* (GEEMPA, 2010a), aparecem nove solicitações para que o aluno produza textos, dentre as quais se destacam: uma história tendo como referência uma imagem; sobre o trabalho desenvolvido em sala; uma carta para alguém querido; sobre uma história lida; sobre uma atividade cultural; uma notícia; uma receita; sobre o que aprendeu com o Caderno; opinião sobre determinado desenho apresentado.

No Caderno *Dinmir, o Gigante* (GEEMPA, 2009), duas folhas apresentam sugestões de produção textual: a primeira tem como título “Sugestões de provocações para a

produção textual”, e dos onze temas sugeridos, nove estão relacionados a situações fictícias envolvendo o personagem Dinomir; e na segunda, “Sugestões de atividades para lição de casa”, os textos propostos são: uma notícia, escrita de receitas e a descrição de uma brincadeira; as demais atividades estão relacionadas à escrita de palavras. Por fim, no Caderno *Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender* (GEEMPA, 2010b), as propostas de escrita giram em torno de cinco atividades, todas relacionadas à história: uma carta para um dos personagens do livro e, as outras quatro o relato de opinião sobre um determinado aspecto da história narrada.

Diante de tantas atividades nos Cadernos que contemplam os microaspectos da língua, a impressão que temos é a de que as de produção escrita aparecem apenas como uma forma de justificar a presença de outros gêneros, no entanto, do modo como aparecem e da forma como são formuladas, observamos que deixam de contemplar aquilo que é essencial no ato de escrever, ou seja, o seu caráter dialógico ou o seu processo interdiscursivo, o que para Geraldi (*apud* GOES, 1993, p.99) implica que:

- a) se tenha algo a dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a) (b) (c) e (d)

Verificamos, então, que em todas as propostas de escrita que aparecem nos três Cadernos há uma destituição da linguagem como processo dialógico, visto que os alunos não são incentivados a viver intensamente a produção escrita, ao contrário, a proposta é que pensem uma situação fictícia para, a partir desta, “fazerem de conta” que escrevem para alguém. Diante disso, nos questionamos: para que o aluno vai escrever se não existe o outro que ocupe “[...] simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepare-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2016, p. 271)? Como continua Bakhtin (2016, p.272), essa compreensão ativamente responsiva exige do aluno que “[...] ele não espere uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.”.

Embora seja salientada nos “Cadernos de Atividades” analisados a necessidade diária da produção coletiva e individual, em nenhum momento o professor é orientado sobre o processo de produção escrita. As únicas orientações que aparecem no sentido do trabalho com textos são as seguintes: completar o texto com letras e palavras; colorir os espaços entre as

palavras; contar o número de sílabas, palavras e linhas no texto, presentes especialmente nos cadernos *Dinomir, o gigante* (GEEMPA, 2009) e *Que letra é essa?*.

Essa situação nos faz questionar: como solicitar a produção de um texto ao aluno, como a receita, por exemplo, se ele não viveu esse processo de escrita e, além disso, sem que vislumbre um horizonte social, seu uso social? Como possibilitar ao aluno que ele vivencie uma alfabetização como prática sociocultural somente com textos, como o de *Dinomir* ou, em sua quase totalidade com os textos de literatura infantil? E, por fim, se ele vive o processo de produção coletiva e individual, como fica a revisão do texto, uma vez que os alunos que estão no processo de aprender a ler e escrever não atendem espontaneamente às exigências do escrever enquanto instância dialógica?

Todos esses questionamentos nos levam a perceber que o Programa *Alfabetiza Maranhão*, centrados nos “Cadernos de Atividades” analisados, pode até formar o sujeito alfabetizado na perspectiva geempiana<sup>6</sup>, mas devido à sua preocupação com os aspectos técnicos da língua, em detrimento da leitura e da produção de gêneros textuais e, conseqüentemente, sem a compreensão de todo o processo de escrita, termina dificultando a formação de leitores e produtores de textos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Maranhão está entre os estados do Brasil que menos se destaca em relação à educação, comprovado pelos seus altos índices, especialmente no que se referem à apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes. Essa situação aponta para muitas justificativas e dentre elas está a proliferação de Programas e ações por todo o estado que trazem a leitura e a escrita como foco de intervenção, variando em sua organização didático-pedagógica.

No caso do Programa *Alfabetiza Maranhão*, objeto de estudo deste artigo, constatamos que sua proposta didática se fundamenta nos pressupostos do Construtivismo Pós-Piagetiano, em virtude da sua parceria com o GEEMPA. Sendo assim, nesse Programa, o trabalho com a leitura e a escrita, em sua grande parte, centra-se nos microsaspectos da língua (relação fala escrita, destaque a letra inicial, quantidade de sílabas e letras de uma palavra), dentre outras atividades calcadas nos níveis psicogenéticos.

---

<sup>6</sup> Para o GEEMPA (2013, p.82), “Alfabetizado é a pessoa que consegue ler um texto simples e que consegue escrever um texto, também simples”.

Quando nos detemos aos “Cadernos de Atividades” utilizados pelos professores durante o período de implementação do *Alfabetiza Maranhão*, objetos de análise deste artigo, e fomos em busca das atividades que contemplem a leitura e a produção textual, verificamos que elas se reduzem à leitura dos textos que introduzem cada Caderno, cujas palavras para a leitura, acompanhadas de imagens, também são retiradas destes textos.

É certo que identificamos sugestões de atividades voltadas para a produção textual, considerando gêneros textuais, como carta, notícias, receitas, mas elas aparecem timidamente entre as atividades propostas para identificação de letras, sílabas e palavras, sem nenhuma orientação precisa sobre o processo de escrita de tais textos e sem destaque ao caráter dialógico e discursivo da escrita.

Diante de tais considerações, concluímos que a formação de leitores e produtores de textos fica prejudicada, pois a criança, acostumada a focar na letra, na sílaba e na palavra, terá muito mais dificuldades de compreender todo o processo de escrita e de leitura evidentemente.

## REFERÊNCIAS

- ABBATTI, R.; VILLAS-BÔAS, S.; CABRAL, A. V.-B. Grupos áulicos. In: ROCHA, A. L. C. da. **A interação na sala de aula: grupos áulicos**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005, p.83-96.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional de Alfabetização**. Brasília: DF: INEP, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2015. Disponível em: <<http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/br>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.
- GEEMPA. **Caderno de atividades a partir do livro Dinomir, o gigante**: livro do professor. Porto Alegre: GEEMPA, 2009.
- GEEMPA. **Todos juntos somos forte**: caderno do professor. Porto Alegre: GEEMPA, 2010a.
- GEEMPA. **Caderno de atividades a partir dos documentários Que letra é essa? E do gozo da ignorância ao prazer de aprender**: livro do professor. Porto Alegre: GEEMPA, 2010b.

GEEMPA. **Aula entrevista:** caracterização do processo rumo à escrita e à leitura. 2. ed. Porto Alegre: 2013.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizando que lê. In: ZACCUR, E. **Alfabetização e letramento:** o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GOES, M. C. R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993.

GONTIJO, C. M. M. Apropriação da linguagem, escrita e ensino. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago, 2009.

GROSSI, E. P. Aspectos Pedagógicos do Construtivismo Pós-Piagetiano. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Construtivismo Pós Piagetiano:** um paradigma de aprendizagem. Rio de Janeiro: Vozes, 1993, p.156-161.

GROSSI, E. P. **Uma nova maneira de estar em aula.** Porto Alegre: GEEMPA, 2007.

GROSSI, E. P. A formação de pequenos grupos nas salas geempianas. In: ROCHA, Ana Luíza Carvalho da. **A interação na sala de aula:** grupos áulicos. Porto Alegre: GEEMPA, 2005, p.71-82.

GROSSI, E. P. **O método pós-construtivista.** Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2304&secao=281](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2304&secao=281)>. Acesso em 15 de fevereiro. 2017.

GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Construtivismo Pós-Piagetiano:** um paradigma de aprendizagem. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Maranhão). Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ma&temaigualeducação2015>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JOLIBERT, J. *e colaboradores.* **Formando crianças leitoras de textos.** Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. V.I.

JESUS, D. C.; RAMOS, C. de M. M. N. R. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Maranhão: provocações e marcas de um percurso em andamento. In: CASTELLANOS, S. L. V.; CASTRO, C. A. (Orgs.). **Livros, leitura e leitor:** perspectiva histórica. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016, p.467-511.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

MARANHÃO. **Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015.** Institui o Plano de Ações "Mais IDH" e seu respectivo Comitê Gestor. Disponível em: < <http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=3768>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

MARANHÃO. **Programa Escola Digna.** Disponível em: < <http://www.ma.gov.br/896/>>. Acesso em 27 fevereiro. 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos. GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I – Número I - Julho de 2009. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em dezembro de 2018.

SEDUC. **O que é o Programa Escola Digna.** Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/>>. Acesso em 10 de janeiro. 2017.

SEDUC. **Programa Alfabetiza Maranhão.** São Luís, 2017a.

SHINEIDER, S. **O projeto piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul:** um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos. Dissertação (Mestrado em Educação) 149f. Faculdade de Educação: Porto Alegre, 2009.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

**Recebido em: 26/04/2019**

**Aceito em: 02/01/2020**