



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CICLO ALFABETIZAÇÃO: AS PROPOSTAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

VANESSA BUENO ARNOSTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE)**

**CICLO ALFABETIZAÇÃO: AS PROPOSTAS E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

VANESSA BUENO ARNOSTI

ORIENTADORA: PROF^a. Dra. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro
2013**

372.41 Arnosti, Vanessa Bueno
A763c Ciclo alfabetização: as propostas e as práticas pedagógicas
/ Vanessa Bueno Arnosti. - Rio Claro, 2013
117 f. : il., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Alfabetização. 2. Formação de professores. 3. Ensino
fundamental de 9 anos. I. Título.

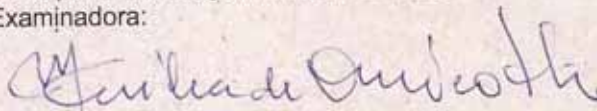
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: CICLO ALFABETIZAÇÃO: AS PROPOSTAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

AUTORA: VANESSA BUENO ARNOSTI

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Data da realização: 30 de agosto de 2013. *

*As minhas filhas
Isabela e Júlia
Amor por toda a vida e até depois dela.*

*A minha neta
Catarine
Presente inesperado e alegria dos meus dias*

*Aos meus pais,
Venância e Jose Carlos
Pilares que sustentam o meu caminhar.*

*Aos meus irmãos,
Henrique e Marcos,
Que sempre estão perto.*

*Ao meu amigo João Barbosa (in memoriam)
Amigo de todas as horas*

Agradeço a todos que contribuíram de alguma maneira para a concretização desse trabalho.

Em especial, agradeço:

A Deus, que direciona meus caminhos e demonstra seu amor a todo o instante.

A professora Maria Cecília pela grandeza de seu coração, pela amizade, pela oportunidade de tê-la encontrado em minha caminhada, e por todo o resto.

As minhas filhas e neta pelo carinho, paciência e compreensão da minha ausência, não me abandonando nunca.

Ao meu pai que, mesmo com todas as minhas incertezas, nunca me deixou só.

A minha Mãe que sempre esteve ao meu lado. Agradeço sua ajuda e principalmente suas orações em todos os momentos, reconhecendo o quanto elas são valiosas na minha vida.

As minhas amigas Rosemary e Elisete que me incentivavam nos momentos que tudo parecia desanimador, que me fazia rir quando minha vontade era chorar.

A querida Alessandra, sempre com as mãos e o coração abertos a ajudar.

Aos professores Luciana Maria Giovanni e Samuel de Souza Neto pelas contribuições no exame de qualificação e defesa, e pelo empenho em me ajudar e compreender em momentos turbulentos.

Aos professores do departamento de Educação pelas mais diversas contribuições. Em especial a professora Bernadete que soube entender os meus motivos.

E, finalmente, a todos que contribuíram para a concretização dessa pesquisa.

(...)

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
que já tem a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre aos mesmos lugares.

É o tempo da travessia:
e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmo".

(...)

Eu tenho uma espécie de dever,
dever de sonhar,
de sonhar sempre,
pois sendo mais do que um espetáculo de mim mesmo,
eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.

E, assim, me construo a ouro e sedas,
em salas supostas,
invento palco,
cenário para viver o meu sonho
entre luzes brandas e músicas invisíveis."

Fernando pessoa

Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita

Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz

Gonzaguinha

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	10
1. O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	14
1.1 A Reorganização do Ensino: a escola fundamental de 9 anos.....	23
1.2 Currículo: fundamentos e objetivos	24
1.3 Ciclo alfabetização e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	32
1.4 O ensino fundamental de 9 anos no município de Limeira: diretrizes e indicações	35
2. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	38
2.1 Reflexões sobre concepções que embasam as práticas pedagógicas alfabetizadoras..	41
2.1.1 Concepção empirista	42
2.1.2 A concepção inatista.....	44
2.1.3 A concepção interacionista	45
2.1.4 As concepções de leitura e escrita: as perspectivas pedagógicas construtivistas	47
2.1.4.1 Confronto: o aprendizado da leitura e da escrita	48
2.1.4.2 Perspectiva construtivista no contexto da alfabetização e as ações da escola.....	52
3. A PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	55
3.1 Procedimentos metodológicos	60
3.1.1 Participantes	61
3.2 Instrumentos de coleta de dados	63
3.2.1 Análise de documentos.....	63
3.2.2 Observação de aulas mediante roteiro.....	63
3.2.3 Entrevista semiestruturadas com professores.....	66
3.3 Caracterização dos sujeitos participantes	68
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
4.1 Análise de documentos.....	72
4.1.1 Plano de ensino	72
4.1.2 Plano Gestor – Projeto político-pedagógico	76
4.2 Dados obtidos em observação de aulas e entrevistas realizadas com professores	77

4.2.1	Concepções de leitura e escrita que embasam o trabalho dos professores	78
4.2.2	As práticas de leitura observadas	84
4.2.3	Práticas de escrita observadas nas aulas	90
4.2.4	A continuidade do trabalho em sala de aula.....	94
4.2.5	As concepções de ensino e aprendizagem subjacentes às práticas didáticas	98
4.2.5	O ensino fundamental de 9 anos: ações de professores e instituições escolares	101
4.3	Propostas e práticas: reflexões	104
B		
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		110
REFERÊNCIAS.....		115

RESUMO

ARNOSTI, Vanessa B. **Ciclo alfabetização: as propostas e as práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2013.

Diante da dimensão dos problemas sociais e educacionais que marcam o acesso à leitura e à escrita pela população brasileira, esta dissertação tem por foco o ciclo alfabetização. Segundo a legislação, este ciclo abrange os três primeiros anos do ensino fundamental e envolve transformações no trabalho escolar. Transformações essas impostas pelas mudanças curriculares do ensino fundamental como um todo, decorrentes do acréscimo de um ano em sua duração com a antecipação da matrícula obrigatória para os 6 anos de idade. Na prática, isto envolve a ampliação assegurada em lei do tempo dedicado à alfabetização e o ensino para as crianças mais novas, antes atendidas pela educação infantil. Os documentos oficiais recomendam que as escolas desenvolvam modalidades de ensino diferentes dos tradicionais para acolher as perspectivas e participações das crianças, respeitando as diferenças culturais entre elas. As propostas preconizam o envolvimento dos alunos nas práticas de leitura e de escrita, visto como fundamental para o êxito do aprendizado. Para compreender o que acontece, na realidade, com o ensino, neste ciclo Alfabetização, examinou-se os documentos da legislação federal e os que contêm orientações propostas pela Secretaria de Educação do município e os Planos de gestão das escolas onde realizou-se a pesquisa de campo. Por considerar que as práticas pedagógicas fundamentam-se, implícita ou explicitamente, em diferentes concepções de ensino e aprendizado, de leitura e escrita, foram realizadas observações de aulas e entrevistas com professores em 2 escolas com as maiores médias e em 2 escolas com as menores médias na avaliação de desempenho dos alunos nos últimos três anos. Destas escolas foram sorteadas 3 classes (uma de cada série) totalizando 12 classes e suas professoras para participar da pesquisa. Os resultados obtidos mostram que as políticas educacionais são justificadas pela democratização da educação, mas ignoram a história e a realidade das instituições a que se destinam. Os resultados revelam ocorrência de poucas mudanças nas práticas alfabetizadoras – conservação dos procedimentos tradicionais que eram aplicados no ensino fundamental com 8 anos de duração para crianças com 7 anos de idade. Revelam também a não aplicação no ensino, de propostas pedagógicas que incluam as experiências de leitura e as diferenças culturais das crianças no ensino. Nas aulas, os textos, geralmente, são utilizados apenas para a identificação de palavras e sílabas. Nos 1º e 2º anos, ênfase é dada à avaliação do desempenho das crianças em relação aos níveis descritos por Ferreiro; o acesso a esses níveis é considerado como pré-requisito para realizar leitura e para iniciar a escrita de texto. Nos 3º anos ênfase é dada à realização de leitura oral, cópias, ortografia e gramática em atividades descontextualizadas. Estes resultados indicam a necessidade de redimensionar a formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais da educação para que todos os brasileiros aprendam a ler e a escrever.

Palavras-chave: ciclo alfabetização, formação de professores, ensino fundamental de 9 anos.

ABSTRACT

ARNOSTI, Vanessa B. **Literacy Cycle: proposals and teaching practices.** **ADVISOR:** Dissertation (Master of Education). Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2013.

Given the scale of social and educational problems that mark access to reading and writing by the Brazilian population, this dissertation is focused on the literacy cycle. According to the legislation, this cycle covers the first three years of primary school and involves changes in school work. These transformations imposed by the changes of the elementary school curriculum as a whole, resulting from the one-year increase in duration with the anticipation of registration compulsory for 6 years. In practice, this involves the extension of the legal time devoted to literacy and education for young children, before served by infant education. Official documents recommend that schools develop different teaching methods from traditional to welcome the perspectives and interests of children, respecting the cultural differences between them. The proposals advocate the involvement of students in the practices of reading and writing, seen as crucial to the success of learning. To understand what happens in reality, with education, literacy in this cycle, we examined the documents of Federal Legislation and containing guidelines proposed by the Education Department of the county and the management plans of the participating schools where we conduct field research. Considering that the educational practices are based, implicitly or explicitly, in different conceptions of teaching and learning of reading and writing were conducted classroom observations and interviews with teachers in two schools with the highest and two schools with the lowest averages in assessing performance of students in the last three years. These schools were selected 3 classes (one of each series) totaling 12 classes and their teachers to participate. The results show that educational policies are justified by the democratization of education, but ignore history and reality of the institutions to which they refer. The results reveal the occurrence of a few changes in literacy practices - maintain of traditional procedures which were applied to school with 8 years duration for children 7 years old. They also reveal the non-implementation in education, pedagogical proposals that include reading experiences and cultural differences in children's education. In class, the texts are usually only used for the identification of words and syllables. In the 1st and 2nd years, the emphasis is on assessing the performance of children in relation to the levels described by Ferreiro; access to these levels is considered as a prerequisite for performing reading and start writing text. In the 3rd year the emphasis is on making copies, spelling and grammar in decontextualized activities. These results indicate the need to resize the initial and continuing training of teachers and other education professionals for all Brazilians learn to read and write.

Keywords: cycle literacy, teacher training, basic education nine years.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação, as sociedades, cada qual em suas épocas, traçaram muitos caminhos na busca de práticas e encaminhamentos que favorecessem o aprendizado dos alunos de maneira significativa. Nesse contexto a alfabetização, que tem se constituída como uma questão social por suas implicações irem além do âmbito escolar e acadêmico, também tem sido analisada em toda sua complexidade e polêmica, devido às várias ações idealizadas e realizadas para o êxito tanto do processo quanto dos alunos.

A democratização do ensino alude que o acesso à alfabetização se dá por meio da escolarização, mas as condições de enfrentamento têm mostrado que o próprio processo inviabiliza a alfabetização pelas práticas escolares adotadas. O processo de produção do ensino em massa e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores têm levado ao fracasso do processo de alfabetização e a discriminação e exclusão de muitos dos alunos que adentram as instituições escolares.

A questão do distanciamento entre as práticas realizadas em sala de aula e as propostas pedagógicas vem à tona, pois de um lado as orientações recentes apontam a necessidade de o ensino voltar-se para a identificação do aluno como sujeito de sua aprendizagem e, por outro, as pesquisas revelam que as práticas pedagógicas estão centradas no professor e na realização de atividades descontextualizadas, cujo enfoque priorizam a repetição e a memorização. Essa lacuna entre as intenções e as ações ocorre devido às dificuldades de superação da leitura de novas ideias para os mesmos conflitos.

Outro fator importante são as divergências teóricas sobre alfabetização nos campos filosóficos, pedagógicos e políticos, que permeiam as reformas do ensino, mas que, na maior parte dos casos, ficam apenas no plano teórico sem muita aproximação com o ensino real. As tentativas de implantar as mudanças para se obter o êxito no processo de alfabetização nem sempre atentam para as relações estabelecidas entre as teorias e concepções que direcionam as práticas pedagógicas efetivadas nas salas de aula e àquelas que direcionam as novas propostas (MICOTTI, 1997).

Nesse contexto de mudanças e insucessos, há, por um lado, os professores que buscam novos encaminhamentos para velhas práticas ou que usam antigas

práticas para responderem às novas propostas e, por outro, os alunos que buscam um ensino de qualidade e a oportunidade de conquistar novos caminhos por meio da educação.

As controvérsias e atos isolados identificados nos contextos de mudanças engrossam, a cada ano, as fileiras dos alunos que fracassam no domínio pleno das práticas de leitura e escrita, colaborando para o aumento dos chamados analfabetos funcionais. Assim, os resultados de pesquisas que abordam os conflitos e insucessos escolares, juntamente com os resultados poucos satisfatórios observados nas avaliações oficiais, indicam a necessidade, urgente, da adoção de outras ações para o trabalho com a alfabetização.

Na tentativa de corrigir as lacunas que impedem o sucesso desse processo e minimizar os problemas escolares, muitas reformas e ações foram propostas e implantadas ao longo do tempo.

Desde o trabalho com os jesuítas até pouco mais da metade do século XX, a educação brasileira era marcada por um sistema excludente e elitista. Foi somente nos anos de 1970 que o Brasil começou a realizar encaminhamentos mais pontuais e diretivos para a erradicação do analfabetismo que chegava a 51% da população. Nesse período intensificou-se o estabelecimento de políticas públicas de combate ao analfabetismo (FERREIRA, 2010).

De acordo Micotti (1997) antes de 1970 as ações que se destacaram no ensino brasileiro foram: a instituição do Curso primário em 1949; o estabelecimento, pela LDB 4024/61, do ensino obrigatório a partir dos 7 anos, com duração de 4 anos; posteriormente a Lei 5692/71 elevou a duração do ensino obrigatório para 8 anos; instalação do Ciclo Básico nas escolas do estado de São Paulo em 1983, que tinha como objetivo oportunizar mais tempo na escola para o aluno. Essas propostas foram identificadas como reformas curriculares que deveriam dirimir os problemas da educação nacional. No entanto, modismos foram adentrando os espaços escolares e pouco êxito foi obtido a partir da implementação das muitas propostas acontecidas até a atualidade.

Além dessas mudanças oficiais, em 1980 começaram a ser difundidas, no Brasil, as pesquisas realizadas por Ferreiro e colaboradores sobre os processos de aquisição da linguagem escrita. Tais pesquisas suscitaram a realização de vários estudos enfocando as práticas pedagógicas e a perspectiva construtivista, os quais permitiram um questionamento sobre as práticas e métodos utilizados no país no

que tange à alfabetização, evidenciando várias contradições e conflitos do ponto de vista pedagógico.

Em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 – (LDB) e, em 2001, instituído o Plano Nacional da Educação, sendo esses documentos referência para garantir o direito à educação a todos, versando as formas de democratização do ensino.

Contudo isso não foi suficiente para modificar o cenário de fracasso da educação brasileira e os órgãos oficiais buscaram, entre outras medidas, a implantação do ensino de 9 anos a partir dos 6 anos de idade com a promulgação das Leis nº 11.114 e nº 11.274.

Mesmo com a implantação dessas leis, a problemática das práticas pedagógicas direcionadas para a alfabetização continua necessitando de mudanças, haja vista que as propostas são elaboradas pelas pessoas que estão no “topo” do sistema educacional para serem cumpridas pelos profissionais da “base”, desse mesmo sistema, o que impõe grandes dificuldades e questionamentos.

A implantação das referidas leis estabelece a necessidade de adaptações e reformulações nos sistemas de ensino, nos currículos, nas propostas pedagógicas, na formação de professores, nos projetos arquitetônicos e nos trabalhos realizados em sala de aula.

Esse cenário gera incertezas e insegurança para que professores realizem seu trabalho. Além disso, propõe algumas indagações, as quais remetem às práticas pedagógicas adotadas pelos professores e as concepções que embasam essas práticas.

Assim, esta pesquisa visa identificar e descrever os processos de implantação do ensino de 9 anos no âmbito das escolas públicas de ensino fundamental – ciclo alfabetização. Pretende ainda identificar as propostas orientadas pelos documentos oficiais, confrontando-as com as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos 3 primeiros anos do ensino fundamental de 9 anos, além de discutir outros elementos relevantes subjacentes ao processo de alfabetização e a implantação do ensino de 9 anos aos 6 anos de idade.

No capítulo 1 são examinadas as mudanças feitas na legislação, documentação e as orientações oficiais propostas para a implantação dessas mudanças no âmbito da federação.

No capítulo 2 são apresentadas algumas contribuições teóricas para a compreensão do processo de alfabetização, com o objetivo de aprofundar o entendimento das mudanças curriculares e suas decorrências práticas das novas leis.

No capítulo 3 é apresentada a pesquisa de campo cujo objetivo geral é descrever o processo de implantação das mudanças curriculares instituídas pelas Leis nº 11.114 e nº 11.274 no âmbito de escola públicas de ensino fundamental – ciclo alfabetização, da cidade de Limeira/SP.

No capítulo 4 são apresentadas algumas considerações sobre a problemática da alfabetização, os resultados da pesquisa e suas implicações para a democratização do acesso da leitura e escrita por parte da população brasileira.

1. ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS:

O Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria da Educação Básica (SEB) têm proposto ações e instituído políticas públicas para assegurar o direito à educação estabelecido pela Constituição Federal, que determina:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta do ensino noturno regular, adequada às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 – (LDB) constitui um marco na história da educação do país no tocante a democratização do ensino, por assegurar o direito de acesso e de permanência na escola para todos os brasileiros (BRASIL, 1988). Do direito assegurado em lei decorre o direito de todos estudarem em escolas públicas que proporcionem ensino socialmente significativo, adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, cabendo ao Estado o dever de oferecer esse ensino dispondo de escolas para a sua realização conforme determina o Plano Nacional de Educação. (BRASIL/2001, s/p)

O Estado reconhece suas responsabilidades ao enfatizar no Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (2008, p. 05) que: “a educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo”.

A educação se constitui como um direito inalienável do ser humano, uma vez que, segundo a Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010, proporciona “o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito a diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais”.

Na realidade, as medidas administrativas e as iniciativas oficiais se voltam para a democratização do ensino, mas, não têm obtido os resultados esperados; uma das maneiras se comprova nas avaliações realizadas pelo MEC.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 24/ 2004:

De fato, as avaliações do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, em padrões internacionais (PISA) e em padrões nacionais (SAEB) apresentam resultados insatisfatórios, para não dizer constrangedores, tanto no que se refere ao letramento quanto aos conhecimentos básicos de Matemática. Os resultados dos diversos procedimentos de avaliação aplicados por sistemas de ensino estaduais e municipais seguem a mesma tendência (BRASIL, 2004, p. 05).

Nesse contexto, destacam-se os baixos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ¹, com propósitos de verificar as metas estabelecidas no Termo de Adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” ².

O IDEB, um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é um indicador sintético que combina o fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries/anos sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) com o índice de desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática) (MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA/BRASIL 2009, p. 8).

O IDEB, que avalia a proficiência dos estudantes em duas áreas específicas, tem seus resultados divulgados periodicamente. O cálculo desse índice, para cada escola, é feito com base no fluxo do rendimento escolar, considerando as variáveis aprovação e evasão, segundo os dados do Censo Escolar, e as médias de desempenho dos alunos verificadas pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). A avaliação feita pelo SAEB é realizada por amostragem em unidades da federação, enquanto a Prova Brasil é aplicada nos municípios (BRASIL/INEP, s/d).

A Prova Brasil e o SAEB integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O SAEB traz resultados mais gerais; porém é um instrumento importante para o planejamento de políticas públicas que fortaleçam a escola e o trabalho de cada professor. Para que toda a diversidade e as especificidades das escolas brasileiras pudessem ser apreendidas e analisadas, foi criada a avaliação denominada Prova Brasil a fim de retratar a realidade de cada escola, em cada município (BRASIL, 2009, p. 07).

¹ O PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de acordo com o MEC, foi apresentado ao país em abril de 2007. Refere-se a um projeto idealizado pelo governo federal, com o objetivo de realizar investimentos em todos os níveis da educação. O plano é formado por 40 ações abrangendo os mais variados aspectos da educação com finalidade de operacionalizar as políticas educacionais.

² Quanto ao Plano de Metas Compromisso de todos pela Educação, a lei que o institui esclarece que se refere a uma união de forças de todas as esferas governamentais, e ainda das famílias e da comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação do país. É visto como um conjunto de programas e ações que inclui assistência técnica e financeira para educação, por meio da mobilização social (BRASIL, 2007).

Destaca-se que de acordo com Muranaka e Schimonek (2011, p. 211) o SAEB realiza a coleta de dados considerando as características dos alunos, docentes e diretores, além das condições físicas e equipamentos disponíveis nas unidades educacionais.

Brasil/INEP mostra que os resultados obtidos no período de 2007 a 2011 evoluíram, de modo que em 2011, no tocante às séries iniciais esse índice foi 5,0; para as séries finais do ensino fundamental foi 4,1 e o ensino médio apresentou o índice de 3,7. Apesar do crescente resultado em todas as etapas da educação básica, nesse período, estes índices ficam aquém do índice 6,0 que é a meta estabelecida para as séries iniciais do ensino fundamental em 2021.

Tais resultados corroboram o entendimento de que o desenvolvimento de diferentes propostas e as iniciativas institucionais não conduziram a grandes mudanças no ensino e pouco progresso tem sido obtido.

O Parecer CNE/CBE nº 04/98 explica que um dos mais graves problemas da educação em nosso país é a distância existente entre a vida e os processos sociais transformadores.

Um excessivo academicismo e um anacronismo em relação às transformações existentes no Brasil e no resto do mundo, de um modo geral, condenaram a Educação Fundamental, nestas últimas décadas, a um arcaísmo que deprecia a inteligência e a capacidade de alunos e professores e as características específicas de suas comunidades (BRASIL/PARECER CNE/CBE nº 04/98, p. 11).

Considerando essa realidade, modificações da Legislação Educacional foram estabelecidas. As Orientações Gerais para o Ensino de 9 anos (Brasil, 2004, p. 9) avaliam que “o modelo educacional vigente não provocou mudanças efetivas de comportamento para construir uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com seu futuro”. Ou seja, o modelo de educação desenvolvido nas escolas do país não tem servido para formar cidadãos capazes de exercerem seus direitos de maneira autônoma e comprometida.

Quanto ao ensino fundamental, especificamente, a Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010, acrescenta que:

Art. 4. Parágrafo Único: As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Artigo 5º. Parágrafo 1º O ensino fundamental deve comprometer-se com

uma educação com qualidade social, igualmente como direito humano (BRASIL, 2010).

Por ser um direito fundamental, cabe ao Estado assegurar que todas as pessoas tenham acesso a essa etapa da Educação Básica e, que, mais que ter acesso, consigam permanecer e concluir o processo de escolarização, obtendo o domínio dos conhecimentos escolares previstos para o Ensino Fundamental.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 assinala que por ser um direito público subjetivo, cabe ao Estado determinar a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Tal obrigatoriedade só pode ser garantida por meio da gratuidade do ensino, logo nenhum indivíduo pode ser privado dele.

Apesar de haver respaldo legal para o reconhecimento da educação como direito público subjetivo, uma vez que o indivíduo que não tiver acesso ao ensino poderá recorrer a mecanismos jurídicos, ainda existem muitas dificuldades que emperram o cumprimento da lei. Tais entraves podem estar relacionados às inúmeras variáveis de responsabilidade do Estado ou da família, tendo em vista que tal direito é envolto de dupla obrigatoriedade, sendo uma como dever do estado de garanti-la, e outra como dever da família de provê-la.

Cabe acrescentar que inicialmente a obrigatoriedade referia-se apenas ao ensino fundamental, iniciando-se aos seis anos de idade. No entanto, em Abril de 2013, a sanção da Lei nº 12.796, estendeu essa obrigatoriedade para crianças de 4 anos, ampliando para a educação infantil, primeira etapa da educação básica, o cunho obrigatório, chamando também a responsabilidade dos pais para efetuarem a matrícula das crianças a partir dessa faixa etária.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) Pré-escola;
- b) Ensino fundamental;
- c) Ensino médio (BRASIL, 2013).

As medidas institucionais elencadas evidenciam novas oportunidades para o acesso e garantia de permanência na escola. Porém, as Orientações Gerais para o Ensino de 9 anos – (BRASIL, 2004) registram que a organização e a estrutura espacial das escolas têm se mostrado inadequadas para o desenvolvimento da ação correspondente às prescrições legais.

No mesmo documento identifica-se uma crítica acentuada sobre a organização dos conteúdos propostos para os currículos e os programas escolares.

Críticas também são feitas a atuação escolar pela adoção de unidades de tempo com horários definidos.

Sobre essa organização, o documento questiona se o objetivo da escola é “fazer crianças todas iguais” e, ainda se a fragmentação proposta nessa realidade, na qual os tempos são rígidos e o trabalho dos professores solitário, pode favorecer os processos de desenvolvimento dos alunos e do ensino/aprendizagem. Tal questionamento indica que a maior precariedade do modelo educacional está na atuação escolar, mesmo porque é no espaço da escola que a maior parte das ações acontece. Assim a proposta de organização do tempo e do espaço são aspectos que contribuem para o cenário conflituoso da educação na atualidade.

Com a intenção de modificar esse cenário, o MEC - Secretaria de Educação Básica, Coordenação Geral do Ensino Fundamental, Câmara da Educação Básica, têm apresentado programas e projetos que assinalam o direito ao acesso e permanência do educando a escola, mediante a busca de:

[...] construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (BRASIL, 2004, p. 11).

Ênfase é dada, dentre outros aspectos, à reorganização do tempo e do espaço das instituições escolares.

Visando atender essas necessidades, uma das medidas de grande repercussão adotada, para modificar a atual situação da educação brasileira, foi à implantação do ensino de 9 anos, simultaneamente à obrigatoriedade da matrícula inicial no ensino fundamental aos 6 anos de idade.

De acordo com o Parecer CNE/CBE nº 18/2005, a antecipação da obrigatoriedade de matrícula e frequência à escola a partir dos 6 anos de idade e a ampliação da escolaridade obrigatória são questões antigas e reivindicações em pauta no que se refere às políticas públicas de educação, como elementos do processo de democratização do direito à educação.

É importante destacar que essa medida, dentre outras, vinculou-se ao financiamento do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério). Este fundo foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, e regulamentado pela Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996 com objetivo de orientar a sistemática de redistribuição de recursos destinados ao

ensino fundamental e condicionava o repasse de verbas ao número de matrículas dessa etapa da educação básica.

Quanto a isso, o Parecer nº 24/2004 (CNE/ CEB) assinala que:

A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF, uma vez que o aluno passou a ser considerado como “unidade monetária” (haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração) (BRASIL, 2004, p. 06).

Posteriormente, em 2007, a Lei nº 11.494/07 transformou o FUNDEF em FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – na finalidade de alcançar um reajuste progressivo com vistas a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade, definido nacionalmente pelo PNE. O Parecer CNE/CBE nº 6/2005 acrescenta que o FUNDEB propõe valores diferenciados por aluno, “considerando as etapas da educação básica, o atendimento adequado a jovens e adultos e ao meio rural, bem como as características da educação especial” (BRASIL, 2005).

Considera-se ainda que a antecipação da matrícula obrigatória e o ensino fundamental de 9 anos de duração já haviam sido sinalizados em documentos oficiais.

O PNE, estabelecido pela Lei nº 10.172/2001, apresenta como uma de suas metas, implantar, progressivamente, o Ensino Fundamental de nove anos, incluindo as crianças de seis anos, considerando-se a universalização da faixa dos 7 aos 14 anos de idade, baseando-se em duas intenções prioritárias: “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, 2001). O Plano Nacional ainda ressalta que tais ações implicam em planejamento e diretrizes norteadoras para que a criança receba atendimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, garantindo dessa forma, um ensino de qualidade.

Para alcançar tal objetivo, em 2005, a Lei nº 11.114 trouxe modificações para a LDB 9394/96, tornando a matrícula, antes facultativa, agora obrigatória aos seis anos de idade.

"Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 2005).

As Orientações Gerais para o ensino de 9 anos (BRASIL, 2004) ressaltam que, apesar de todo esse movimento em torno do ensino de nove anos, tal ação não deve ser vista apenas como o cumprimento de formalidades administrativas, com a simples mudança do aluno do ensino infantil, para o ensino fundamental. Mas, esta transição proporciona à criança mais tempo de convívio escolar.

Pressupõe-se que isto deva trazer maiores oportunidades de aprendizagem, levando-se em conta, principalmente, o emprego desse tempo em situação de aprendizagens adequadas e significativas. Implica também em reorganizar, nas instituições escolares, aspectos como: proposta pedagógica, currículo, organização dos espaços físicos, materiais didáticos, aspectos financeiros, recursos humanos, administrativos entre outros.

Quanto a esse assunto Micotti (2012, p. 92) considera a necessidade de que a aplicação dos dispositivos legais não deve ser utilizada apenas para adiantar o início e aumentar o tempo do ensino fundamental, mas a realidade mostra a necessidade de mudanças pedagógicas na educação escolar.

Além da necessidade das novas propostas, o documento de Orientações Gerais para o ensino de 9 anos também censura a possível interferência de hábitos anteriores no ensino fundamental com 9 anos de duração:

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004, p. 17).

Nesse aspecto, o Conselho Nacional da Educação e Câmara da Educação Básica emitiram os Pareceres 6/2005 e 18/2005 evidenciando para o aprofundamento dos estudos e debates que envolvem a ampliação do ensino de 9 anos, propondo o estabelecimento de normas gerais quanto à alfabetização ou não para a primeira série aos seis anos. Os pareceres ressaltam que as escolas devem promover mudanças significativas nos modos de organização, no que se refere a sua estrutura e funcionamento. Tal qual no documento de Orientações Gerais de 9 anos, ênfase é dada a necessidade de construção de uma proposta pedagógica adequada à faixa etária e a capacitação dos recursos humanos, a organização do espaço escolar, a adequação do mobiliário e dos materiais didáticos a serem utilizados com os educandos incluídos nesse novo regime.

Quanto à idade de 6 anos para o ingresso no ensino fundamental, as Orientações Gerais para o ensino de 9 anos (BRASIL, 2004, p. 14) assinalam que “a

implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”. Sendo assim, a proposição do ensino fundamental para a faixa etária de 6 a 14 anos busca seguir a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir as crianças cada vez mais cedo na rede escolar.

Outro aspecto tratado nas Orientações Gerais para o ensino de 9 anos (BRASIL, 2004) refere-se à defasagem do Brasil em relação aos demais países quanto ao tempo de escolaridade obrigatória. Logo, tal mudança consiste na adequação do Brasil à tendência internacional de aumento do tempo de escolaridade da população, bem como garantia de novas possibilidades para a aprendizagem.

Para a operacionalização das ações o MEC publicou em 2006 “Orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade” e, em 2009, “A Criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos”. Essas obras assinalam as mudanças em pautas e propõem ações que favoreceriam uma parcela significativa da população brasileira, na qual se incluem os que residem no meio rural, nas periferias, em aglomerados e, até mesmo, regiões como é o caso do Nordeste, que demandam medidas pontuais para assegurar o acesso e permanência na escola.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, a oferta de educação visa contribuir na erradicação da pobreza e das desigualdades, oferecendo mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que delas mais necessitem. Além disso, é preciso sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos grupos sociais que estão em desvantagem nesses aspectos.

Tal medida, segundo a referida resolução, visa oportunizar a igualdade de acesso à educação escolar a todos, uma vez que a educação oferecida com qualidade social contribuirá para dirimir as “desigualdades historicamente produzidas, assegurando o ingresso, a permanência e o sucesso do aluno na escola” e, conseqüentemente a redução da evasão, da retenção e das distorções idade/ ano/ série.

Os documentos supracitados assinalam ainda que a duração ampliada de 8 para 9 anos possibilitará que muitas crianças que nunca tiveram ou tiveram pouco contato com a educação escolar possam se apropriar de saberes e conhecimentos essenciais ao exercício da cidadania. Além disso, os setores mais populares seriam

os mais beneficiários, uma vez que as crianças de 6 anos das classes média e alta já frequentam os espaços escolares.

Quanto a esse assunto Garcia (2004, p. 12) esclarece que:

E nunca devemos nos esquecer que uma boa escolaridade, embora não garantida para todos, pode contribuir para a melhoria das condições de vida das classes populares. [...] a nossa luta é no sentido de que a escola se torne efetivamente um espaço de potencialização das classes populares, alfabetizando todos e todas, e não apenas alguns e algumas.

A Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010, em seu artigo 5º, aponta que:

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) (BRASIL, 2010).

Destaca-se ainda que, segundo o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 anos, a partir de 6 anos de idade, se constitui como uma política afirmativa que visa favorecer a todos os brasileiros. Assim, tal política requer que todas as escolas e educadores tenham compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental e também para o redimensionamento da Educação Infantil.

Quanto a isso, o Parecer CNE/CEB nº 18/2005 assinala que a garantia do atendimento do ensino de 9 anos e a inclusão das crianças com 6 anos de idade implica na promoção de estudos, de maneira criteriosa, no âmbito dos sistemas de ensino, com o objetivo de adequação dos projetos políticos-pedagógicos.

Além disso, indica a necessidade de:

Providenciar o atendimento das necessidades de recursos humanos (docentes e de apoio), em termos de capacitação e atualização, disponibilidade e organização do tempo, classificação e/ou promoção na carreira; bem como as de espaço, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos - todos estes elementos contabilizados como despesas com manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental (BRASIL, PARECER CNE/CBE nº 18/2005).

Outras considerações foram emitidas tendo em vista a necessidade de critérios de matrículas e a coexistência do modelo de ensino novo e do anterior. A

fixação de normas para as matrículas aos seis anos de idade evidencia a necessidade de a criança ter 6 anos completos ou a completar até 30 de abril do ano letivo - (atualmente essa data foi modificada pela Resolução CNE/CEB nº1 de 2010 para 31 de março do ano letivo). Deve-se levar em conta a necessidade da coexistência dos dois modelos de sistema de ensino, o de oito e o de nove anos, concomitantemente, ressaltando-se que os alunos que iniciaram no sistema de 9 anos têm garantidos os nove anos de escolaridade obrigatória (BRASIL/Parecer CNE/CEB nº 24/2004).

1.1 A Reorganização do Ensino: a escola fundamental de 9 anos

Em 2005 o Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica aprovaram a Resolução nº 3, referente às normas gerais quanto à ampliação do Ensino Fundamental, considerando que a antecipação da obrigatoriedade da matrícula, implicaria, necessariamente, na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Essa normatização determina a reorganização das etapas de ensino: Educação Infantil, até os 5 anos, com atendimento subdividido em 0 a 3 para creches e 4 e 5 anos em pré-escolas. Quanto ao ensino fundamental, o mesmo passará a ter 5 anos no ciclo inicial e 4 anos no ciclo final, de maneira que ao concluir essa etapa do ensino regular, o estudante esteja com 14 anos de idade.

A Resolução CNE/CEB nº 3 de 3 de agosto de 2005 artigo 2º, define que a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura (quadro 1):

Quadro 1: Organização do ensino fundamental de 9 anos

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil Creche Pré-escola	até 5 anos de idade até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental Anos iniciais Anos finais	até 14 anos de idade de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: Resolução nº 3 de 3 de agosto de 2005 (CNE/CEB)

Diante do exposto é importante lembrar as possibilidades de organização do ensino como propostas pela LDB 9394/96:

Art. 23 “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Assim, na prática, são inúmeras as possibilidades de organização do ensino, contudo todas elas demandam estudos, análise e reflexões por parte dos sistemas de ensino.

Quanto às formas de organização do ensino fundamental o Artigo 19 da Resolução CNE/CEB nº7 de 2010 especifica que:

“Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere à Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010).

Quanto a esse assunto, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 assinala que ainda que os estabelecimentos de ensino optem pelo sistema de seriação, é preciso considerar os 3 anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial e alfabetização.

Independentemente da organização adotada pelos sistemas de ensino, a disposição estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 3 de 2005 deverá ser respeitada. Assim, qualquer possibilidade de organização terá que atender aos 9 anos de escolarização, divididos em 2 blocos, como pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2: Organização do ensino de 9 anos

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Fonte: Resolução CNE/CEB nº 3 de 2005

1.2 Currículo: fundamentos e objetivos

Definidas as formas de organização, há a necessidade de se estabelecer os objetivos para o trabalho pedagógico com esse novo ano do ensino de 9 anos. Em 2006 a Lei nº 11.274 que alterou o artigo 32 da LDB 9394/96, estabeleceu:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2006).

Tal alteração permite o provimento de organização do ensino de 9 anos, ampliando as novas ações para o atendimento no ensino regular. Ainda estabeleceu o prazo de 4 anos para que o Distrito Federal, os Estados e os Municípios possam se adequar às novas formas de atendimento do ensino fundamental, bem como da educação infantil.

O Parecer nº 24/2004 (CNE/CEB) esclarece que, ao se adotar a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, algumas normas deverão ser respeitadas, dentre as quais se destacam duas:

- Nas redes públicas estaduais e municipais não deve ser prejudicada a oferta e a qualidade da educação infantil, preservando-se sua identidade pedagógica;
- Os sistemas de ensino e as escolas devem compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente mobiliário, equipamentos e recursos humanos adequados (BRASIL, 2004, p. 8).

O documento publicado pelo MEC, intitulado Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2006, p. 05) destaca que os objetivos da ampliação para 9 anos a serem contemplados nessa nova proposta pedagógica são:

1. Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
2. Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
3. Assegurar que, ingressando mais cedo nos sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

As orientações oficiais do MEC para a implantação da nova lei, considerando esses objetivos, acentuam a realização de adaptações de espaços e currículos para receber os alunos de 6 anos concomitantemente com a implantação do ensino de 9 anos, e enfatiza “um novo ensino fundamental requer um currículo novo” (BRASIL,

2006, p. 14).

Ressalta-se que essa continuidade nomeada de ciclo Alfabetização, ou “Ciclo da Infância” é, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, importante para a qualidade da Educação Básica voltada à alfabetização e ao letramento, mostrando a necessidade de que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

A Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010, que especifica as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, afirma que o currículo para o ensino de 9 anos precisa ser estruturado de modo coerente, articulado e integrado, contemplando e respeitando os modos de ser dos alunos e os diferentes contextos sociais a que pertencem.

Para tanto, os estabelecimentos de ensino devem levar em conta o conhecimento das características peculiares das crianças dessa faixa etária, nas dimensões sociais e psicológicas. No que se referem aos direcionamentos pedagógicos, as orientações devem considerar o respeito à criança como sujeito do aprendizado (BRASIL, 2004).

No documento Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2006) são feitas as seguintes afirmações:

À palavra currículo associam-se distintas concepções. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que currículo venha a ser entendido como:

- a) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino (LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, novas DCN para o Ensino Fundamental em discussão no CNE);
- b) as áreas do conhecimento (LDB 9394/96 – art. 26, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental);
- c) matriz curricular definida pelos sistemas de ensino (LDB 9394/96 – art. 26);
- d) oferta equitativa de aprendizagens e consequente distribuição equitativa da carga horária entre os componentes curriculares. (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 18/2005);
- e) as diversas expressões da criança (Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);
- f) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 4/2008, Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);
- g) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- h) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (BRASIL, 2006, p. 14).

Como se observa o enfoque dado ao currículo, neste documento é abrangente, englobando os vários aspectos do trabalho escolar tanto no que se refere às relações institucionais, como ao que se refere às crianças e ao seu aprendizado, considerando os conteúdos e as áreas do conhecimento a serem desenvolvidos, a inclusão das crianças de 6 anos de idade, as experiências de aprendizagem e os processos de avaliação.

No que diz respeito aos objetivos de ensino, cabe às respectivas escolas especificá-los observando as orientações apresentadas pelos sistemas de ensino, os quais devem estar em consonância com as orientações oficiais.

Quanto ao currículo, a Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010 assinala que deve ser constituído pelas experiências escolares, as quais abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, que acontecem em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos que foram historicamente acumulados.

O Parecer CNE/CBE nº 04/98, assinala que atualmente o currículo envolve três conceitos: o currículo formal que se referem aos planos e propostas pedagógicas realizados nas escolas; o currículo em ação, que corresponde àquilo que efetivamente é realizado em sala de aula; e o currículo oculto que é o não dito, ou seja, aquilo que tanto alunos, quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula.

A Resolução CNE/CBE nº 7 de 2010 esclarece a necessidade de o currículo ser constituído por uma base nacional comum e uma parte diversificada.

A base nacional comum será orientada pelos sistemas de ensino, enquanto a parte diversificada será de responsabilidade do estabelecimento escolar, elaborada por meio do Projeto Político-pedagógico de cada unidade. Há de se considerar ainda que essas duas vertentes deverão estar integradas, favorecendo as necessidades do aluno e contemplando as características regionais da sociedade, da cultura e da economia, não devendo serem consideradas como dois blocos distintos.

O Parecer CNE/CBE nº 04/98 esclarece que a base nacional comum se refere ao conjunto de conteúdos mínimos nas áreas de conhecimento articulado aos aspectos da vida cidadã e será o âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar. Quanto à parte diversificada ela envolve os conteúdos complementares escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimento

escolares e deve estar integrada a base nacional comum.

Isso mostra a necessidade da base nacional comum ser complementada e enriquecida pela parte diversificada, sendo responsabilidade de ambas o atendimento ao direito dos alunos de terem acesso aos conteúdos mínimos de conhecimentos e valores.

Para a composição da base nacional comum, a Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010, artigos 13 e 14, esclarece que serão considerados os conteúdos constituídos por componentes curriculares articulados com áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas. Devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa, Matemática e conhecimento de mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, Educação Física e Ensino Religioso.

O artigo 15, da referida resolução, detalha os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental, correlacionados com as áreas do conhecimento:

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

Nas diversas áreas, o ensino deve ser ministrado na língua materna, estendendo esse direito à população indígena. Estabelece que o ensino de História do Brasil deverá incluir as contribuições de todas as culturas e etnias que constituem a população brasileira, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia, em articulação com o ensino de Arte e Literatura, assim como a História da África. O ensino de música é focalizado como parte de todos os componentes curriculares, e as artes visuais, o teatro e a dança como componentes obrigatórios para o ensino da Arte.

É apontada a obrigatoriedade da oferta do ensino de Educação Física, porém

permite a frequência facultativa ao aluno, apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 a Lei nº 9.394/96³. No ensino Religioso a matrícula é facultativa para o aluno, mas há obrigatoriedade de sua oferta pelos estabelecimentos de ensino, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

É fundamental esclarecer que todos devem ter acesso garantido à base nacional comum do currículo, independente da região ou lugar em que vivem. Cabe observar que o projeto político-pedagógico de cada instituição de ensino deve contemplar a base nacional comum, sem, contudo deixar de considerar a sua própria realidade e atender as orientações de seu respectivo sistema de ensino.

Quanto à parte diversificada, a mesma será apoiada nas disciplinas científicas, no desenvolvimento da linguagem, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área de saúde e ainda em saberes advindos do exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (BRASIL, 2010/ RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, ARTIGO 12).

Ressalta-se que a parte diversificada será definida pelos sistemas de ensino e pelas escolas, visando complementar e enriquecer o currículo, considerando-se as diferentes realizações que permeiam os cotidianos escolares.

Em se tratando dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, deverão estar integrados aos componentes curriculares e as áreas do conhecimento, incluindo temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional, local e individual. Os temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, os direitos das crianças e adolescentes (Estabelecidos pela Lei nº 8069/90), preservação do meio ambiente, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade são conteúdos que devem ser contemplados no desenvolvimento da parte diversificada do currículo

³ § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º. 12.2003).

I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12.2003).

II - maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12.2003).

III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12.2003).

IV - amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12.2003).

V - (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12.2003).

VI - que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12.2003).

(BRASIL/ RESOLUÇÃO CNE/CEB 7/2010, art. 16, p. 5).

Direitos dos idosos, educação para o trânsito são aspectos que também devem ser abordados. Além disso, podem ser adotados trabalhos com a transversalidade e interdisciplinaridade para unificar as diferentes áreas do conhecimento.

A Resolução CNE/CBE nº 7/2010 evidencia ainda que os conteúdos deverão ser contextualizados com as experiências dos alunos, avançando num trabalho colaborativo que vise superação da fragmentação dos componentes curriculares.

Cabe aos professores levar em conta a “diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos” buscando metodologias e estratégias variadas para atender as diferenças entre os estudantes. Devem ainda atentar para as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, adotando abordagens apropriadas que assegurem uma aprendizagem relevante e socialmente significativa e também manter uma relação cordial e dialógica com as famílias (BRASIL/ RESOLUÇÃO CNE/CBE nº 7 de 2010).

A Resolução CNE/CBE nº 7, art. 26, parágrafo único, determinada que cabe ao professor, como protagonista das ações pedagógicas, reconhecer e valorizar as experiências dos alunos e da cultura local, buscando a construção de identidades afirmativas e ofertar instrumentos que os ajudem a transitar entre a sua e outras realidades e culturas.

Quanto à carga horária, a Resolução CNE/CBE nº 7/2010 estabelece o mínimo anual de 800 horas relógio, distribuídas em pelo menos 200 dias de efetivo trabalho escolar.

No que se refere ao processo de avaliação, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 esclarece que o mesmo não deve ocorrer desconsiderando os três primeiros anos do ensino fundamental, período no qual se devem solidificar o processo de alfabetização e letramento. Além disso, os procedimentos de avaliação devem considerar que algumas crianças necessitam mais de 200 dias letivos para se alfabetizarem.

De acordo com o Manual de Orientações de Língua Portuguesa (BRASIL, 2009) a avaliação deve ser realizada no cotidiano da aula, possibilitando um diagnóstico da dificuldade individual de cada aluno e tendo como objetivo apontar medidas a serem tomadas para que o direito de aprender seja garantido a todos.

Além disso, a avaliação deve oferecer aos professores condições adequadas de analisar os níveis de competências de seus alunos. Somente tendo clareza desse processo é que o professor poderá elaborar atividades cujas situações didáticas sejam adequadas para o avanço do educando no processo de ensino aprendizagem (MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA/ BRASIL, 2009, p. 33).

A avaliação a ser realizada no ciclo Alfabetização deve, de acordo como Parecer CNE/CEB nº 4/2008, observar alguns princípios:

A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;

A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;

A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;

É indispensável à elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização (BRASIL/PARECER CNE/CEB nº 4, 2008).

Tal qual o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a Resolução CNE/CBE nº 7/2010 estabelece que a avaliação deverá ter caráter processual, formativo e participativo, devendo ainda ser contínua, cumulativa e diagnóstica, visando identificar as potencialidades e dificuldades de aprendizagens por parte dos alunos e, ao mesmo tempo, detectar os problemas no ensino.

Quanto aos instrumentos avaliativos, a Resolução, determina que sejam utilizados: observações, registros descritivo e reflexivo, trabalhos individuais e coletivos, portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros. Para a aplicação de qualquer um destes instrumentos é necessário que se considere a faixa etária e as características do desenvolvimento do educando.

Quanto às práticas pedagógicas o MEC recomenda que essas sejam revistas devendo, o professor, direcioná-las para uma práxis diferente em busca de uma escola com qualidade social e com o desenvolvimento de sujeitos autônomos, conforme aponta o documento de Orientações Gerais (BRASIL, 2004).

A Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010, assinala que o trabalho educativo no ensino fundamental deve ser direcionado na busca de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, valorizando as experiências das crianças e atentando para as diferenças e necessidades específicas, contribuindo para inclusão escolar.

Considerando a prática pedagógica, dois pontos devem ser objetos de reflexão para o desenvolvimento do trabalho com os alunos de 6 anos: a concepção sobre a infância e sua construção histórica e a diversidade e pluralidade cultural encontradas nas várias regiões do Brasil. Diversidades essas determinadas pelas diferentes etnias, raças, crenças e classes sociais. Merece atenção dos educadores o reconhecimento de que a idade cronológica não deve ser entendida como o aspecto definidor da maneira de ser e da entrada da criança no ensino fundamental.

1.3 Ciclo alfabetização e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O documento do Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2006, p. 23) explica que:

Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças. Os sistemas e todos os profissionais envolvidos com a educação de crianças devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos e que é importante acontecer junto com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento. O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.

É fundamental considerar o que estabelece o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a saber:

4 – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar “ciclo da infância”.

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.

6 – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas orientações mostram que o processo de alfabetização não deve ocorrer apenas nesse novo primeiro ano, mas fazer parte de um ciclo de três anos que será fundamental para que a alfabetização aconteça de forma efetiva e

significativa para o aluno. Assim, esse novo ano, que não constitui cópia do antigo terceiro período da educação infantil, nem se confunde com o primeiro ano do sistema de 8 anos, deve ser visto como possibilitador da oportunidade para alfabetização. Cabe, portanto, ao professor oportunizar caminhos para que ela aconteça, porém sem esquecer-se de que o desenvolvimento desse processo é um direito do aluno e pode durar até três anos.

A Resolução CNE/CBE nº 7/2010 Art. 30, institui que os 3 primeiros anos 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.

A referida Resolução estabelece que mesmo a escola que optar pelo sistema seriado, será necessário que se considere os três anos iniciais como um bloco ou ciclo sequencial, não passível de interrupção.

As Orientações Gerais para o ensino de 9 anos (BRASIL, 2004, p. 21) considera que a escola possui um papel relevante e decisivo no aprendizado da linguagem escrita, principalmente nas crianças pertencentes a famílias de baixa renda e de pouca escolaridade, concluindo, portanto, que do ponto de vista pedagógico, a alfabetização nesse período é essencial.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/98 (BRASIL, 1998, p. 478) “na realidade, é quase unanime a percepção dos pedagogos, confirmada pela experiência internacional, que a idade própria do início da alfabetização é a de seis e não de sete anos”.

Além disso, o documento Passo Passo para a implantação do ensino de 9 anos (BRASIL, 2006) enfatiza que as pesquisas educacionais desenvolvidas desde 1970, bem como experiências de professores atuantes nas primeiras séries do ensino obrigatório, mostram que quanto mais cedo às crianças iniciam o processo de escolarização, mas possibilidades têm de serem bem sucedidas no processo de aprendizagem da leitura e escrita e nos conceitos matemáticos.

As alterações propostas pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 evidenciam a necessidade e melhoria da qualidade do ensino e prescrevem a

reorganização do ensino fundamental e a reforma pedagógica.

As ações e práticas pedagógicas propostas pelos documentos referentes à implantação do sistema de 9 anos, mostram as fragilidades do ensino fundamental que são confirmadas pelos resultados apresentados nas avaliações e na frustração das expectativas sociais referentes ao aprendizado da leitura e escrita.

É importante destacar que atualmente, na busca de atender ao Parecer CNE/CEB nº 4/2008 que estabelece o ciclo de alfabetização, há o programa elaborado pelo MEC denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo projetado com o objetivo de que ao final do 3º ano do ensino fundamental todas as crianças com 8 anos de idade, sem exceção, estejam alfabetizadas. Trata-se de um compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, o qual foi firmado por todos os estados e municípios com o governo federal. O desenvolvimento desse programa visa ainda atingir a meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional.

De acordo com o Manual do Pacto (BRASIL, 2012, p. 4), a educação brasileira tem ampliado e democratizado o acesso ao ensino, iniciando desde a creche até a pós-graduação. Tem ainda elevado os índices de qualidade e desempenho das escolas públicas. Contudo, muitas crianças concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas.

Considerando esse cenário, o governo federal, os estados e municípios se propuseram a mobilizar esforços e recursos, bem como valorizar professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento para a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização (MANUAL DO PACTO/ BRASIL, 2012, p.18).

A base legal para o desenvolvimento do Programa é o Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, que define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. E a Meta 5 do projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”.

Para conseguir cumprir o estabelecido pela legislação está sendo desenvolvido um conjunto integrado de programas, materiais e referências

curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo MEC, com o objetivo de estabelecer a alfabetização e o letramento para as crianças até os 8 anos de idade e o investimento na formação continuada dos professores alfabetizadores.

Esse programa tem como foco garantir a educação como um direito dos indivíduos, considerando a necessidade de que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e avancem em suas aprendizagens. Assim, traz à tona a necessidade de a sociedade considerar os direitos de aprendizagem como um compromisso social, buscando garantir que até o 3º ano do ensino fundamental todos os alunos estejam alfabetizados, cumprindo essa alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades.

Tal programa pode ser percebido, então, como umas das maneiras encontradas pelo MEC de garantir que o proposto pela legislação do ensino de 9 anos, o ciclo de alfabetização de 3 anos iniciais, seja consolidado.

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos (BRASIL, 2012, p. 17).

1.4 O ensino fundamental de 9 anos no município de Limeira: diretrizes e indicações

Verificou-se que as propostas oficiais, as Resoluções, os Pareceres e as Leis que envolvem o processo de implantação do ensino de 9 anos trazem inúmeras medidas que visam favorecer a oferta do ensino no Brasil.

Um das medidas significativas é o ingresso do aluno com 6 anos de idade, para assegurar maiores oportunidades de aprendizagem num tempo mais longo de convívio escolar e ainda uma possibilidade de melhoria da qualidade do ensino e da realização da alfabetização a ser alcançada nos 3 anos iniciais do ensino, considerando que o aluno tem como direito a escolaridade obrigatória, devendo, portanto, ser atendida com todos os requisitos legais e pedagógicos que constituem essa etapa da educação básica.

Essa medida enfatiza a necessidade dos sistemas de ensino e unidades escolares desenvolverem uma proposta curricular que consiga assegurar as

aprendizagens necessárias às crianças. Para tanto, as escolas devem realizar mudanças em suas propostas pedagógicas, de modo a contemplar um currículo específico para esse novo primeiro ano, oportunizar espaço para formação continuada de professores e, ampliar os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos, adequando-os a faixa etária de 6 anos.

Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 6/2005 reconhece que todas as ações voltadas para a qualidade do ensino pressupõem a valorização dos profissionais da educação, incluindo-se a isso, uma remuneração condigna. Considera também a necessidade desses profissionais serem assistidos por projetos de formação inicial, formação em serviço e formação continuada.

Quanto a todas essas propostas, o ensino fundamental de 9 anos em Limeira, o Conselho Municipal, por meio da Deliberação CME nº 4 de 2009, considerando todo o ordenamento jurídico nacional, dispõe sobre as normas o funcionamento desse ensino implantado na Rede Municipal de Ensino de Limeira-SP.

A Deliberação realiza indicações quanto à faixa etária de atendimento (6 a 10 anos) e da organização do ensino fundamental de 9 anos, enfatizando a necessidade do estabelecimento do ciclo inicial com duração de 3 anos.

Prescreve no artigo 2º as possibilidades de organização dos ciclos e caracteriza os alunos que deverão frequentar o 1º ano do ciclo I.

No artigo 3º a Deliberação estabelece que o ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental destina-se ao domínio da leitura e escrita, garantindo-se a construção de competências estabelecidas para o atendimento desta finalidade.

Estabelece ainda que a oferta e garantia de espaço apropriado, mobiliário adequado, materiais didático-pedagógicos, profissionais qualificados, acervo bibliográfico, equipamentos, merenda e demais condições para um ambiente alfabetizador será de responsabilidade do poder público. Essa determinação enfatiza o atendimento para os alunos do ciclo I.

Art. 3º § 1º O poder público municipal deverá oferecer e garantir espaço apropriado, mobiliário adequado, materiais didático-pedagógicos suficientes e propícios, profissionais qualificados, acervo bibliográfico, equipamentos, merenda escolar e demais condições que propiciem um ambiente alfabetizador às crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com especial atenção para o Ciclo I.

O referido documento estabelece que as instituições escolares devem elaborar uma Proposta Pedagógica que contemplem as novas necessidades educacionais, considerando as características peculiares das crianças atendidas.

Alude ainda que os anos iniciais do ensino Fundamental de 9 anos deverão estar consoantes às Diretrizes Curriculares Nacionais e demais normas que se apliquem ao Sistema Municipal de ensino.

Art. 3º § 4º As escolas, com o apoio e orientação da Secretaria Municipal da Educação, deverão se adequar ao atendimento das crianças de 6 (seis) aos 10 (dez) anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborando a sua proposta pedagógica, metodologias de ensino, conteúdos a serem trabalhados em cada ano de estudo, dentre outros elementos, respeitando-se a infância e o desenvolvimento de seus alunos.

Enfoca a necessidade dos profissionais que atuam no Ciclo I receberem capacitações específicas para o desenvolvimento do trabalho com as crianças dessa faixa etária; e contempla a obrigatoriedade dos 200 (duzentos) dias letivos.

Quanto aos processos de recuperação para os alunos com baixo rendimento, a Deliberação específica:

As escolas deverão avaliar continuamente o processo ensino-aprendizagem de cada turma e oferecer recuperação contínua aos alunos que necessitarem, desde o primeiro dia de aula no 1º. ano do Ciclo I, e oferecer recuperação contínua e recuperação paralela aos alunos que necessitarem, a partir do 1º. bimestre do 2º ano do Ciclo de Alfabetização, até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

I- Consideram-se alunos com necessidades de recuperação todos aqueles que não estão assimilando o conteúdo curricular previsto para cada período de trabalho docente.

§ 1º A avaliação do processo ensino-aprendizagem deverá ser contínua, formativa e diagnóstica e baseada nos objetivos definidos, sendo elemento orientador de uma prática educativa voltada para as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

§ 2º. A recuperação contínua caracteriza-se por intervenções imediatas às dificuldades específicas dos alunos, assim que forem constatadas, cabendo ao professor realizar atividades diferenciadas para sanar as dificuldades identificadas.

O exposto sugere alguns questionamentos. Como, na prática, essas propostas de renovações pedagógicas têm chegado às escolas e como os profissionais do ensino têm relacionado às práticas de sala de aula com as recomendações do ensino? De que maneira que a formação inicial e continuada dos professores colabora para a compreensão e operacionalização dessas propostas?

Assim, este estudo pretende oferecer recursos para o desenvolvimento e análise referentes ao desenrolar desse processo na realidade educativa atual, enfatizando o processo de alfabetização.

2. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

A precariedade da alfabetização em nosso país não se constitui apenas como uma questão educacional, mas também um problema social, sobretudo porque o domínio da leitura e da escrita é condição fundamental para o exercício da cidadania, para se ter acesso aos diversos domínios do conhecimento, para que se consiga realização pessoal e escolar e para que qualquer indivíduo participe da grande herança social da humanidade – a cultura, como explica Micotti (1997, p. 9).

Tanaka (1994) assinala que a alfabetização engloba, além das diversas significações históricas, a complexidade evidenciada no próprio processo. Assim, embora haja diferentes concepções sobre alfabetização elas não mostram um caráter estático, nem desaparecem pelo fato de surgirem outras.

As concepções de alfabetização também não se desvinculam, em nenhum momento, do quadro político e econômico de cada época, “sofrendo influências históricas do contexto social e acompanhando a evolução histórico-cultural vivenciada pela sociedade ao longo do tempo” (GONÇALVES E CAMARGO, 2005, p. 54).

Esse cenário evidencia que a incorporação dos indivíduos à cultura letrada precisa ser mediada por um plano nacional, possibilitando maneiras de erradicar o analfabetismo, o qual está relacionado ao modelo existente de acumulação de capital, de suas necessidades de reprodução da forma de trabalho e de legitimação da ordem social, como explicam as autoras.

Assim, quanto maior o número de indivíduos alfabetizados maior a capacidade de se pressionar socialmente, desencadeando-se situações de crise social, cujos resultados propiciariam mudanças na estrutura de emprego, renda e consequente superação da pobreza (GONÇALVES E CAMARGO, 2005, p. 55).

Nesse contexto, ao focalizar a alfabetização como trabalho escolar não se pode esquecer as suas interações e implicações como problemas sociais do país, pois ao mesmo tempo que é dependente também é tida como propulsora de modificações, sobretudo, da problemática da educação escolar onde se insere o ensino da leitura e da escrita.

Sobre este assunto Garcia (2004, p. 11) afirma que:

Eis que estamos assim, mais uma vez repetindo que o grande problema da educação em nosso país é, como sempre, a alfabetização - crianças que a cada ano engrossam os índices de analfabetismo, jovens e adultos que retornam às escolas porque não se alfabetizaram em seus anos de escolaridade obrigatória e que sentem na pele o que representa de

obstáculo para uma razoável inserção no mundo do trabalho, não saber sequer ler e escrever. Sabem, porque sentem na pele o que a sociedade global pensa dos iletrados, ainda que seja esta mesma sociedade que os mantém fora do mundo dos que leem e escrevem.

Essa contradição ressalta a necessidade dos indivíduos serem inseridos na cultura letrada, considerando a importância de utilizar a linguagem escrita na vida atual, e o processo de alfabetização. Sobre esse assunto Micotti (2009, p 25 e 26) observa que surgem inúmeros problemas de ordem social que podem minimizar as chances desses indivíduos de serem bem sucedidos na apropriação do domínio dessa linguagem e ressalta:

Os problemas que marcam a vida em sociedade marcam também o cotidiano escolar. São manifestações de graves tensões sociais – as desigualdades, a pobreza, as misérias, a fome, as doenças, a violência, a violência doméstica que atinge particularmente as mulheres, os velhos e as crianças, as drogas, a infância abandonada e violentada cada vez mais. Concentra-se nos estabelecimentos educacionais o que lá fora está espalhado, ganhando mais visibilidade porque aí esses conflitos interagem com outros, prejudicando, ou mesmo, inviabilizando, o cumprimento da finalidade precípua da instituição - promover o aprendizado (MICOTTI, 2009, p. 25 e 26).

A gravidade desse problema é percebida quando se analisa que o Brasil encontra-se entre os dez países do mundo que apresentam os maiores índices de analfabetismo (KRAMER, 2010). Quanto à abordagem nacional da problemática da alfabetização - políticas públicas, metodologia e estratégias educacionais e/ou sociais, a autora, considera que ainda que os projetos arquitetônicos sejam elaborados e construídos, equipamentos sejam fornecidos e materiais didáticos distribuídos, a vida educativa contemporânea continua, cada vez mais, se distanciando daquilo que é efetivamente necessário para que todos tenham acesso à leitura e à escrita (KRAMER, 2010, p. 13).

Além disso, a alfabetização tem sido objeto de divergências teóricas – filosóficas, pedagógicas e políticas – que adentram as discussões educacionais e se manifestam nos currículos, trazendo novas teorias, mas que continuam se distanciando do ensino real. As tentativas de implementar as mudanças curriculares não tratam com a atenção necessária as relações estabelecidas entre as teorias e as práticas predominantes no contexto escolar (MICOTTI, 1997).

Os resultados de pesquisa e os insucessos escolares indicam a necessidade de outras formas de trabalhar a alfabetização. Entretanto, em virtude das relações que se estabelecem entre as propostas teóricas – intenções - e as práticas pedagógicas – ações, ocorrem diferentes leituras

das novas ideias e mesmo conflitos que, às vezes, são difíceis de serem superados (MICOTTI, 1997, p. 10).

Nesse meio, alguns professores procuram desenvolver novas práticas que favorecem a construção do conhecimento pelo aluno, enquanto outros respondem às novas solicitações com antigos esquemas de trabalho. Essa contradição sugere que as mudanças curriculares, embora necessárias, não estão sendo suficientes para o êxito do processo de alfabetização.

Destaca-se ainda que, ao longo do tempo, segundo Soares (2010), o processo de alfabetização ficou atrelado à ideia de que para aprender a ler apenas a capacidade de decodificar os sinais gráficos era suficiente, a partir do momento em que fossem transformados em sons, e que para escrever era necessário apenas à capacidade de decodificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Gonçalves e Camargo (2005) apontam que essa prática pedagógica era e ainda continua sendo expressa pelo uso de metodologias denominadas tradicionais, com uso de métodos de alfabetização, os quais são classificados como sintético, analítico e misto⁴

⁴ De acordo com Micotti (2012) os métodos de alfabetização se subdividem em três: sintético, analítico e misto. O método sintético engloba três métodos: o alfabético cujo ensino tem o foco no estudo das letras; o silábico, que utiliza o estudo das sílabas; e o fônico que inicia o estudo na correspondência entre sons e letras. Alfabético: é um dos mais antigos e corresponde ao ensino realizado na Grécia no período helenístico. Trata-se um método no qual a criança aprende pela ordem as vinte e quatro letras, atribuindo-lhes valor fonético. Após o estudo das letras, inicia-se o estudo das sílabas e, em seguida, os agrupamentos mais complexos. Posteriormente ao estudo de todas as combinações, inicia-se o estudo das palavras, começando-se por aquelas formadas por uma sílaba, depois por duas e assim sucessivamente. A escrita gradua-se pela sequência: letras isoladas, sílabas, palavras, frases curtas e textos. O método fônico focaliza a correspondência entre sons e grafias, com o objetivo de se desenvolver a consciência fonológica, cuja função é acentuar o papel da segmentação das palavras e o estudo dos elementos sonoros e gráficos. O método da silabação consiste na memorização da correspondência entre as grafias das sílabas e os sons, mediante as frequentes repetições em leitura, cópia e ditado. É o método mais comum utilizado nas cartilhas e pode ocorrer de diferentes maneiras com a associação da família silábica, seguindo uma ordem que vai desde as sílabas consideradas simples até as ditas complexas, para então passar para o estudo de pequenos textos. (MICOTTI, 2012). Quanto ao método analítico, também chamado de global, se subdivide em: método do conto, sentençação e palavração. Os procedimentos de ensino geralmente consistem na escrita e leitura, feitas pelo professor, de um pequeno texto (método do conto), de uma frase (sentençação) ou de palavras (palavração). Em qualquer um dos métodos privilegia-se o significado e o estudo não se orienta por uma ordem gradativa de dificuldades das sílabas. O processo de alfabetização inicia-se com muitas atividades com frases que depois de dominadas são divididas em sentenças e palavras. Após isso há análise das palavras. O método analítico acentua o sentido da leitura e da escrita desde o início do ensino, visam o estabelecimento das correspondências entre sons e grafias, não são utilizados textos do cotidiano das crianças, mas são estruturados com repetições para que o aprendiz estabeleça associações entre elementos da escrita com os da língua oral (MICOTTI, 2012). O método misto caracteriza-se pela realização das atividades de análise (separar e decompor) e de síntese (juntar e reunir) na mesma atividade. Consiste na seleção de palavras com dificuldades gradativas e de sentenças que o aluno analisa, compara e sintetiza desde o início da aprendizagem. Trata-se de uma leitura mecânica, na qual o aluno entra em contato os elementos da linguagem numa determinada ordem, como explica Micotti (2012).

Quanto a esse assunto, Micotti (1999, p, 10) assinala que os métodos, muito mais do que uma forma de organizar os trabalhos de alfabetização, expressam as concepções teóricas que embasam as práticas dos professores.

Muitas vezes os próprios professores não tem consciência da concepção que embasam suas práticas, classificando-a de acordo com o surgimento de modismos. Essa relação, embora inadequada, ganhou amplitude na década de 80 com a introdução do construtivismo no Brasil.

Soares (2010) aponta que a partir da década de 1980, as teorias de aprendizagem mostram que o aprendizado da leitura e escrita não se reduz apenas ao domínio da correspondência grafemas e fonemas (codificação e decodificação), mas se caracteriza por um processo ativo no qual a criança constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza do funcionamento da língua escrita.

Assim, é “o aluno que irá construir, ele mesmo, como sujeito ativo e pensante, o seu conhecimento sobre a leitura e escrita” (SOARES, 2010, p. 39).

Ressalta-se que essa construção não é algo fácil nem simples. Refere-se a um aprendizado complexo, individual e subjetivo, mas não solitário, uma vez que exige a troca de informações, estímulos e motivação. Portanto, enquanto constrói seu próprio conhecimento sobre o que é ler e escrever, baseando-se nos modelos que o meio social lhe oferece, o aluno necessita de uma intensa, rica e variada interação com a leitura e com a escrita para que consiga estabelecer uma completa relação entre fala e escrita.

Nem sempre essa proposta na qual o aluno é o construtor de seu conhecimento adentra as salas de aula. Essa condição faz com que o processo pedagógico mude de acordo com as finalidades atribuídas à educação, o ensino baseie-se em concepções ou modos de considerar o que é o ser humano, sua capacidade de aprender, suas maneiras de conhecer as coisas, de se relacionar com os objetos de estudo, como ensina Micotti (1999).

Nesse contexto de necessidades de mudanças é fundamental que reflexões sobre as concepções que embasam as práticas sejam realizadas.

2.1 Reflexões sobre concepções que embasam as práticas pedagógicas alfabetizadoras

Na prática, as políticas públicas voltadas para a democratização do ensino, as modificações da legislação e a intensificação de apresentação de orientações

pedagógicas oficiais inserem-se num contexto social marcado por graves problemas educacionais que afetam a vida atual. A realização do ensino fundamental de 9 anos e a antecipação da matrícula trazem implicações diretas para o trabalho escolar e para as ações desenvolvidas em sala de aula.

Zan (2005) explica que a ampliação do ensino fundamental refere-se a uma estratégia cujo objetivo é de aproximar a realidade educacional brasileira à dos países da América Latina, nos quais a escolarização obrigatória é de 12 anos. O Brasil era um dos países da América Latina com a escolarização obrigatória mais baixa e, também, o único no qual o ingresso ao ensino fundamental iniciava-se aos sete anos. Logo, tal mudança consiste na adequação do Brasil à tendência internacional de aumento do tempo de escolaridade da população, bem como garantia de novas possibilidades para a aprendizagem.

A LDB 9394/96 oficializa, além de necessidade de políticas públicas afirmativas, a necessidade de mudança da prática pedagógica e das posturas dos professores na forma de entender e organizar o ensino. As orientações dos documentos oficiais sinalizam para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a construção do conhecimento pelo sujeito.

Cabe ao professor adotar formas de organizar e planejar os procedimentos e metodologias utilizados nas aulas. No entanto, para realizar esse planejamento é preciso considerar as concepções que embasam sua prática pedagógica. Todavia esse planejamento não é ao acaso e qualquer que seja a opção da prática pedagógica ou metodologia adotada, ela sempre está impregnada de uma concepção pedagógica.

Para ampliar as percepções sobre as concepções que embasam as práticas dos professores buscou-se referenciar algumas concepções que se aplicam a elas: a empirista, a inatista e interacionista, bem como discutir a proposta pedagógica construtivista.

2.1.1 Concepção empirista

A concepção empirista, descrita por Becker (2001), aponta um modelo no qual o professor espera o silêncio dos alunos e, conseqüentemente, corresponde a uma organização da sala cujas carteiras estejam devidamente enfileiras e afastadas umas das outras no intuito de se evitar conversas no decorrer das aulas.

Nessa concepção o professor tem o monopólio das situações e somente com

essa condição poderá “dar aula”. Tal aula está direcionada por dois elementos: o falar, que é de responsabilidade do professor, e o escutar, que é de responsabilidade do aluno. O professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende.

Becker (2001) defende que tal atitude se baseia na crença que os professores têm sobre a transmissão de conhecimentos para o aluno, sendo este uma tábula rasa frente a cada conteúdo da grade curricular. Para o autor há uma concepção epistemológica que legitima essa prática do professor, portanto, ele não apenas a reproduz, como acredita em sua relevância para a aprendizagem e na condição segundo a qual “o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físico e social” (p.17).

“O alfabetizador considera que seu aluno nada sabe em termos de leitura e escrita e que ele tem que ensinar tudo” (BECKER, 2001, p. 17).

Assim, a ação do professor é transmitir o conhecimento, sem se importar com o nível de abstração do aluno. Por outro lado, a ação do aluno é a de simplesmente submeter-se a fala do professor, ficando quieto, prestando atenção e repetindo o que lê e escreve com o propósito de memorizar o conteúdo que o professor ensinou.

A concepção empirista traz ações de uma abordagem tradicional, cujas atividades voltam-se exclusivamente para o domínio e habilidades perceptivas e motoras e treino de cópias. Cabe ao aluno à necessidade de memorização das unidades sonoras da fala que devem ser transcritas em letras do alfabeto. Assim, a alfabetização se reduz a uma técnica de transcrição, como pontua Seber (2009).

Becker (2001, p. 18) aponta que esse tipo de pedagogia pode ser legitimado como o quadro da “reprodução da ideologia, do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade e da curiosidade”.

Quando se adota tais práticas entende-se que não há nada de novo na aula, tendo em vista que velhas perguntas são respondidas com velhas respostas, ou seja, na reprodução pura e simples do passado, pois a disciplina escolar é exercida com todo o rigor, sem sentimento de culpa, uma vez que não há uma pedagogia que a legitima, como explica Seber (2009).

Uma vez submetidas aos treinos, durante o período inicial de alfabetização, muitas crianças tornam-se excelentes copistas ou decifradoras de textos, chegando ainda a ler e escrever coisas memorizadas. No final sobram bem poucas com chance de ir além do plano dos condicionamentos, atribuindo

uma significação àquilo que realizam e sentindo que o estudo é prazeroso (SEBER, 2009, p. 137).

Destaca-se que o professor ao adotar esse tipo de prática, geralmente, coloca em segundo plano não apenas as consequências posteriores de sua ação educativa, como também os conhecimentos que a criança já possui sobre a língua.

É importante ressaltar que o aluno oriundo desse tipo de sistema irá adentrar no mercado de trabalho sem muitas restrições, uma vez que aprendeu a silenciar, mesmo que em dadas circunstâncias ele discorde; submeter-se ao mundo das coisas sem sentido, sem reclamar ou reivindicar alguma coisa.

Nesse contexto, Becker (2001) aponta que tal indivíduo é um sujeito que não aprendeu a pensar, pois para o professor que tem sua prática embasada numa concepção empirista, ele ensina e o aluno aprende, sendo que ensino e aprendizagem não são polos complementares.

Assim, uma concepção empirista tem como base a fixação, a reprodução e a repetição de conteúdos e ações (BECKER, 2001).

2.1.2 Concepção inatista

Em se tratando de uma concepção inatista, também apontada por Becker (2001) como apriorista, considera que se refere a um modelo difícil de ser identificado nas salas de aula, pois tendo essa concepção como norte de seus trabalhos, o professor é visto como um auxiliador do aluno, um facilitador, ou seja, o aluno já traz um conhecimento prévio o qual o professor só precisa ajudar na organização; o aluno resolve o que deseja fazer e o professor só colabora.

Becker (2001) ainda esclarece que essa concepção tem como modelo o regime *laisser-faire*: deixar fazer. Ao professor não é permitido uma interferência muito grande ou tão ativa. Ele acredita que o aluno aprende por si mesmo e sua função é de apenas auxiliar na aprendizagem. O professor não ensina, não transmite, mas leva o aluno a.

A concepção inatista acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética.

As ações espontâneas fazem a criança transitar por fases de desenvolvimento, cronologicamente fixas, que são chamadas de "estágios" e que são, frequentemente, confundidos com os estágios da epistemologia genética piagetiana; nesta, os estágios são, ao contrário, cronologicamente variáveis (BECKER, 2001, p. 21).

Os professores que acreditam, ainda que inconscientemente, nessa concepção não realizam intervenções no processo ensino aprendizagem. Por outro lado, essa pedagogia com legitimidade teórica da fundamentação epistemológica apriorista, pode também entender o ser humano desprovido de suas capacidades, deficitário, e o professor acredita que a origem dessas dificuldades de aprendizagem, na maior parte dos casos, pode ser hereditária. Entram nesse grupo os miseráveis, os malnutridos, os pobres, os marginalizados, identificando-se uma carência cultural levando à crença que a marginalização socioeconômica deve ser igualada ao déficit cognitivo, o qual, por ter sido herdado, não poderá ser superado, como assinala o autor.

Segundo Guilherme (2011) na relação de ensino e aprendizagem dos professores que utilizam a concepção apriorista também são utilizadas práticas tradicionais de ensino, buscando despertar as faculdades *a priori* dos alunos, ou seja, faculdades de que são portadores, sendo o que difere, porém, da concepção empirista é a transmissão do saber.

Becker (2001) explica que o professor com uma concepção inatista acredita que o aluno é autossuficiente para aprender e que não pode interferir no ensino. Tal perspectiva conduz ao fracasso do processo escolar.

2.1.3 Concepção interacionista

Na concepção interacionista Becker (2001) esclarece que o aluno aprende e constrói um novo conhecimento quando age e problematiza a ação. Assim, tal concepção defende que há duas condições necessárias para que um conhecimento novo seja construído: a) que o aluno aja (assimilação) sobre a proposta do professor que deve ser envolta de significado para o aluno, e b) que o aluno responda por si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação. Esse processo propicia que, em um segundo momento, o aluno se aproprie de mecanismos internos que o levará a fazer um reflexionamento e reflexão, a partir dos questionamentos e de todos os desdobramentos encadeados por eles.

O professor construtivista não acredita no ensino convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Não acredita na tese que a mente do aluno é tábula rasa, isto é, que o aluno frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha de aprender tudo da estaca zero, não importando o estágio de desenvolvimento em que se encontre. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua

vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – que é só questão de descobri-la, ele descobre isso por construção (BECKER, 2001, p. 24).

O autor ainda assinala que a aprendizagem é construção, são as ações que coordenadas conscientemente entre si, levam a aprendizagem, contexto onde professor e aluno podem determinar mutuamente, pois o professor, que tem todo um conhecimento construído, concebe seu aluno como um sujeito que tem uma história de conhecimento que já foi percorrida.

Piaget, citado por (Becker, 2001), acredita que o conhecimento tem início desde da ação do recém-nascido assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Tal conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do sujeito, provoca perturbações frente ao novo para qual a estrutura assimiladora não tem instrumento. Daí surge à necessidade do sujeito refazer seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Esse refazer sobre si mesmo é o que Piaget chamou de processo de acomodação. Tal movimento leva ao refazer do equilíbrio perdido, todavia, esse refazer é realizado em outro nível, pois trará a criação de algo novo no sujeito. Esse processo permitirá que as próximas assimilações sejam diferentes das anteriores e que sejam melhores, trazendo um equilíbrio mais consistente que o anterior.

Nessa perceptiva, o sujeito é construtor, daí entende-se o construtivismo:

[...] seu conhecimento em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma ou estrutura; como conteúdo ou como condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo. [...] a ação do sujeito, portanto, constitui correlativamente, o objeto e o próprio sujeito. [...] Esse processo construtivo não tem fim nem começo absoluto (BECKER, 2001, p. 26).

Segundo Seber (2009) a visão construtivista valoriza o processo de descoberta realizado pela criança, evidenciando que ela não conseguirá se apropriar desse sistema representativo sem antes construir relações lógicas de unir diferentemente os elementos gráficos.

Micotti (2012, p. 49) explica que “da concepção piagetiana do conhecimento como resultante da interação do sujeito com os objetos do conhecimento decorre a alfabetização com ênfase nos processos intelectuais, realizados pelo sujeito em sua interação com a língua escrita”. Nesse contexto, a alfabetização é identificada como plano de acesso ao mundo letrado considerando-se toda sua complexidade.

2.1.4 Concepções de leitura e escrita: as perspectivas pedagógicas construtivistas

Quanto à perspectiva pedagógica construtivista Micotti (2012) assinala que há diferenças entre esta e o ensino tradicional:

As diferenças entre o ensino tradicional no qual se incluem os clássicos métodos do ensino, e as novas perspectivas metodológicas manifestam-se, sobretudo nos encaminhamentos didáticos do ensino com a mudança do eixo de atividades de professores e alunos. Os métodos tradicionais baseiam-se na organização antecipada do ensino, na seleção pelo professor do material em que este se apoia (em ordem bem defendida) e nas atividades previstas para um “aluno médio ideal”, que todas as crianças devem realizar, segundo um padrão predeterminado.

A aplicação da proposta construtivista envolve a incorporação no ensino dos enfoques dados pelo aluno ao objeto de estudo, desde o início do processo de alfabetização. As suas interações com a escrita indicam para os professores reestruturações das situações didáticas para a adequação às manifestações discentes no decorrer das aulas (MICOTTI, 2012, p. 29).

Nesse enfoque, a crença do professor é que seu aluno sempre será capaz de aprender, sendo que o processo de aprendizagem exige, do professor, dupla atenção, pois além de ensinar precisa estar atento ao que a criança já construiu, tendo em vista que esta é uma condição prévia para as aprendizagens futuras. Nesse contexto, o professor passa também a aprender ao invés de apenas ensinar, avançando juntamente com seu aluno, numa dinamização do processo de aprender.

Seber (2009) enfatiza que criança cria maneiras particulares de se apropriar do conhecimento, de maneira que a escrita se torna um objeto sobre o qual ela atua com os mesmos recursos que utiliza para interagir com outros objetos. Assim, os processos construtivos são sempre os mesmos. Nesse processo de construção o importante é comparar ou ordenar as informações que vão sendo assimiladas, estabelecer correspondências, realizar análises combinatórias, variando ora o posicionamento das formas gráficas, ora sua quantidade, reorganizar informações para incorporar as novidades. Priorizar esses processos não significa ignorar a importância do meio, mas, ao contrário, favorece a valorização das influências e dos modelos sociais, contudo não deixa de privilegiar todo o esforço e empenho que a criança realizou, como assinala a autora.

Ainda nessa concepção o papel do professor não é o de centralizador nem mantém uma figura autoritária, mas se estabelece na construção de uma disciplina intelectual e regras e convivência, criando-se um ambiente propício de aprendizagem, recriando os conhecimentos que a humanidade já criou e criando

novos conhecimentos: “novas respostas para antigas perguntas e novas perguntas refazendo antigas respostas e, em última análise, respostas” (BECKER, 2001, p. 28).

2.1.4.1 Confronto: o aprendizado da leitura e da escrita

O confronto entre o ensino tradicional e a proposta construtivista mostra não apenas diferentes atuações de professores e alunos, mas, sobretudo a interação da criança com a leitura e escrita. Na prática construtivista o ensino consiste em organizar situações que propiciem a aprendizagem, sem demonstrar preocupação com os resultados imediatos e uniformes, como explica Micotti (2012).

Desenvolver o domínio das práticas de leitura e escrita é imprescindível para a participação social efetiva. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997, p. 15), especificam que “é por meio delas que o ser humano se comunica, tem acesso a informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visão de mundo, produz o conhecimento”. Cabe a escola a responsabilidade de promover um ensino de modo que todos os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

A publicação do MEC Parâmetros em Ação (1999) sugere que o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores esteja embasado numa perspectiva construtivista. As orientações referentes ao processo de alfabetização elucidam a construção do conhecimento pelo aluno, dominando, nessa ação, as práticas de leitura e escrita, as quais são essenciais para o exercício da cidadania.

Micotti (2012) enfatiza que a proposta construtivista considera o ensino por meio das práticas culturais da leitura e da escrita vivenciadas no cotidiano das crianças, seja na escola ou fora dela. Assim, compreender as concepções de leitura e escrita se torna ação fundamental para o professor.

Jolibert (1994, p. 15) explica que “ler é atribuir diretamente um sentido ao escrito”, de maneira que nesse caminho não há intermediários como a decifração e a oralização. “Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade ou prazer) numa verdadeira situação de vida”. Assim para se questionar um texto é necessário o levantamento de indícios que se caracterizam como hipóteses de sentido. Tais indícios são orientados pelas estratégias de leitura que não são orientadas pela decifração linear e regular e que pode variar de leitor para leitor. “Ler é ler escritos reais no momento em que se realmente precisa deles

numa determinada situação de vida”. O leitor se torna leitor lendo, não aprendendo a ler primeiro.

Para a autora existem inúmeras situações nas quais o indivíduo pode ler, de modo que não há um manual de leitura pronto e acabado para o professor utilizar em aulas. No processo de construção da leitura há necessidade de se ler a todo o momento durante o dia em função da vida na aula e na escola e dos projetos em curso. Trata-se de situações de leitura “pra valer”. “Não se lê para aprender a ler, lê-se sempre por um interesse imediato” (p. 31).

Nesse contexto, Jolibert (1994) aponta que os objetivos principais da leitura são:

- Para responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula 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 (JOLIBERT, 1994).

Como se pode notar, o conceito de leitura apresentado por Jolibert (1994) difere da leitura como decifração, que é privilegiada na aplicação dos métodos de alfabetização tradicionais, dentre eles a silabação.

Quanto à leitura Cagliari (2009, p. 131) considera que “é a realização do objetivo da escrita”. Trata-se de uma “atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão”.

Solé (1998) complementa que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto com vistas a satisfazer os objetivos iniciais que guiaram a leitura. Envolve a presença de um leitor ativo que examina o texto e um objetivo que guia a leitura, ou seja, a leitura sempre é precedida de alguma finalidade. Além disso, a autora pontua que o significado que o escrito traz para o leitor não é uma réplica ou tradução do significado que o autor quis lhe dar, mas a leitura é uma construção que o envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor e os seus objetivos.

A esse respeito Kato (1994) afirma que além de interpretar os índices da ação de ler, o objeto com o qual o leitor interage necessita de identificação de algo que pode ser lido ou algo que sirva para ler.

Solé (1998) considera que ao ler, se utiliza várias estratégias próprias da leitura, as quais visam favorecer a agilidade e rapidez na própria leitura. As

estratégias elencadas pela autora são:

Seleção: ao ler, inconscientemente, ao indivíduo não é necessário realizar a leitura de todas as palavras para entender o sentido do texto, mas realiza uma seleção daquilo que o ajudará a entender o escrito.

Antecipação: realização de previsões daquilo que ainda não foi lido. Acontece a partir das informações explícitas no texto e em suas suposições. Para operacionalização dessa estratégia, o leitor toma como base os conhecimentos que tem sobre o gênero textual, o portador do texto, o autor, o título e outras informações que ajuda no processo de fazer antecipações sobre o que será tratado no texto.

Inferência: realizando antecipações das informações explícitas, o leitor pode realizar inferências sobre o que será abordado no texto, antes mesmo de terminar a leitura.

Verificação: confirmação ou não das hipóteses levantadas sobre o conteúdo do texto, considerando-se as antecipações e inferências realizadas durante o processo de leitura.

Ressalta-se que para o ensino do reconhecimento e domínio das características linguísticas e dos indícios que favorecem a utilização das estratégias de leitura e que vão facilitar a recepção de um texto, o professor deve adotar textos realmente concebidos para serem lidos. Isso implica em entender que a concepção que o professor adota sobre a leitura se reflete na maneira como ensina.

Nesse contexto, Colomer (2002) esclarece que a condição básica e fundamental para que se tenha um bom ensino de leitura na escola é a restituir o sentido de prática social e cultural da leitura, de maneira que os alunos entendam as maneiras de ampliar as possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem, se envolvendo para a compreensão da mensagem escrita.

No que se ao escrever, Jolibert (1994) acredita que esse ato está ligado ao ato de ler, pois os dois apoiam-se reciprocamente e através desse encontro as crianças constroem o sentido do escrito. Assim, as propostas de produção devem ser adotadas pelos professores em situações reais na vida diária em sala de aula.

De acordo com Teberosky (2006), o ato de escrita envolve três situações: a confluência do uso de um instrumento para deixar as marcas externas do texto, o grafite, por exemplo, e o exercício da capacidade intelectual para identificar esse escrito como funções sociais dos bens culturais. O segundo ponto diz respeito à capacidade de escrever, a ação da atividade de escrever. Por fim, o terceiro aspecto

diz respeito ao produto do escrever. Para a autora a escrita pode ser entendida em função de três variáveis: de formas, da denotação dessas formas e dos contextos em que são usadas.

Teberosky (2006, p. 26) considera que o ato de escrever é:

[...] uma atividade intelectual em busca de uma certa eficácia e perfeição, que se realiza por meio de um artefato gráfico-manual, impresso ou eletrônico para registrar, comunicar, controlar ou influir sobre a conduta de outros, que possibilita a produção e não só a reprodução, e que supõe tanto um efeito de distanciamento como uma intenção estética.

Ainda a respeito do aprendizado da escrita Jolibert (2006, p. 201) considera que os conhecimentos sobre a língua e o seu funcionamento não são saberes a memorizar, mas conceitos a construir, portanto se embasam numa perspectiva construtivista do conhecimento.

Quanto à abordagem construtivista Micotti (2012, p. 28) lembra o que diz considerando a categorização proposta por Fijalkon (2000, p. 80-101):

[...] as atividades cognitivas podem variar de acordo com o contexto; privilegia a análise dos possíveis efeitos das variáveis contextuais nas etapas de aquisição da escrita no que tange as estratégias, hipóteses e questões escolares mais problemáticas [...] na concepção sócio-construtivista o modelo de referência é uma construção psicossocial, a aquisição de uma técnica cognitiva que pode variar de acordo com o contexto linguístico e pedagógico no qual a criança se insere. Esse modelo difere da dependência do aporte pedagógico que caracteriza a abordagem funcionalista; difere também do desenvolvimento da escrita entendido como evolução que ocorre em sequência universal, entendimento essa característica da abordagem genético- construtivista (MICOTTI, 2003, p. 26).

Teberosky e Colomer (2003) consideram que a proposta construtivista trouxe uma nova visão da aprendizagem, de maneira a entendê-la como um processo contínuo de desenvolvimento, evidenciando uma distinção entre aprendizagem e ensino.

As autoras ainda pontuam que nessa teoria não há limites entre pré-leitor e leitor, entre pré-escriptor e escritor. A aprendizagem dessas práticas não é prévia, porém faz parte do processo de alfabetização. É importante ressaltar que para as autoras a leitura, a escrita e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas possuem uma atuação de interdependência.

Assim, para resolver a questão da alfabetização no Brasil, não basta antecipar a matrícula obrigatória, nem estender a duração do ensino fundamental. Mas pressupõe o desenvolvimento do ensino para atender a nova clientela (crianças de 6 anos de idade) e nova estrutura do ensino fundamental (9 anos de duração).

2.1.4.2 Perspectiva construtivista no contexto da alfabetização e as ações da escola

A aplicação da proposta construtivista na alfabetização envolve mudanças radicais no ensino. Micotti (2009) enfatiza que:

Hoje o ensino depara-se com o desafio de desenvolver práticas favoráveis a compreensão e a apropriação do mundo letrado e de seus procedimentos pelas crianças, inclusive por aquelas que, até chegarem à escola, tiveram poucas experiências com esse mundo. Nesse processo emerge a necessidade de organizar, nas aulas, dispositivos pedagógicos que incluam a interação com a escrita desde o início da escolaridade (MICOTTI, 2009, 35).

Quanto à aplicação das ideias construtivistas no ensino, a autora pontua que estas muitas vezes são confundidas com mudanças pontuais realizadas no trabalho escolar. Os discursos são impregnados de boas ações e intenções, e a utilização de alguns procedimentos isolados é vista como vinculada à proposta construtivista. Todavia, segundo a autora, as práticas têm se mostrado distante dos discursos. A grande parte dos encaminhamentos realizados em sala de aula evidencia práticas tradicionais enraizadas em concepção empirista. Dessa forma, no que se refere às práticas desenvolvidas nas escolas, muitas delas tem contribuído para a fragilidade dos resultados do ensino ofertado.

A observação do que, em geral, acontece revela que nas raízes das dificuldades dos professores para identificar as práticas favoráveis à interação da criança com a escrita encontram-se questões relativas às concepções epistemológicas e aos conceitos de leitura em que se fundamentam as diversas orientações pedagógicas. (MICOTTI, 2009, p. 34).

Micotti (2007, p, 16) assinala que “cada professor interpreta as novas orientações de acordo com os seus saberes e sua própria experiência didática, decidindo rejeitar ou aplicar a seu modo, o que é proposto”.

Assim destaca-se que de acordo com Micotti (2009, p. 30):

Fazer que as crianças iniciem mais cedo a interação com a cultura escolar na qual a escrita desempenha papel muito importante, pode favorecer o aprendizado, mas isso depende do trabalho que as escolas irão desenvolver com as crianças, ou seja, depende da leitura da nova lei que será feita na prática pedagógica.

O documento do ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos (BRASIL, 2006) discute a necessidade de garantir que os alunos tenham o direito a aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada, compreendendo o uso social desses saberes, para atuarem como cidadãos no

tempo e no espaço da sociedade moderna, no intuito de erradicar o analfabetismo e modificar a situação daqueles considerados analfabetos funcionais.

De acordo com Bakhtin, citado pelas Orientações Gerais para o ensino de 9 anos (2006), a linguagem escrita favorece a constituição do ser humano, pois por meio dela é que ele pode falar, se expressar e assumir sua posição numa sociedade, de maneira a tirar conclusões e se apropriar de concepções sobre os aspectos que vivencia diariamente na vida coletiva e nos processos individuais.

Estudos realizados por Teberosky e Tolchinsky (1996) apontam que o ensino da leitura da escrita sempre mostrou preocupação com a memorização e repetição de signos em sons e vice-versa. Porém para as autoras o processo de alfabetização reside das condições do sujeito em fazer uma leitura crítica de sua realidade, operacionalizando muito além da interpretação dos signos.

Nesse contexto, muitas são as discussões e pesquisas realizadas nos últimos tempos sobre o processo de alfabetização para responder as indagações e buscar soluções para os problemas encontrados na aprendizagem, bem como no ensino da leitura e da escrita. Essas discussões também permitem uma nova maneira de pensar e ver a educação, tendo em vista que o processo de alfabetização é essencial para a vivência do ser humano.

Os PCNs (BRASIL, 1997) afirmam a importância da participação do sujeito como construtor de seu aprendizado e ao mesmo tempo assinalam a necessidade da intervenção do professor quanto à aprendizagem dos conteúdos específicos, no favorecimento do desenvolvimento da formação do indivíduo. Essa concepção contrapõe a abordagem tradicional na qual o ensino é constituído por etapas e o conhecimento entendido pronto e acabado.

Assim, para o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, com início aos 6 anos de idade e a proposta de se trabalhar com os três anos iniciais de maneira contínua – ciclo da alfabetização, faz-se necessário problematizar as ideias e regras que embasam as práticas pedagógicas.

Cabe salientar que estas modificações quebram paradigmas, propondo a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, a fim de se respeitar o que é particular de cada uma dessas fases, organizando-se os tempos e espaços para que se efetive a construção da aprendizagem.

Nesse contexto, a questão da problemática da alfabetização equaciona-se, em termos, das relações que se estabelecerem entre as propostas e as práticas

pedagógicas, ou seja, considera-se que o êxito ou o insucesso das políticas públicas dependem, por um lado, da adequação dessas políticas à realidade a que destinam e, por outro lado, das práticas pedagógicas a elas vinculadas, cujo processo pedagógico corresponda a um ensino socialmente significativo, adequado às necessidades dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico este assunto conduz a reflexões sobre a ação da escola e dos professores de modo que o ensino no primeiro ano (alunos com 6 anos) não seja uma repetição dos conteúdos e atividades da primeira série do sistema de 8 anos, nem do trabalho “descompromissado” da educação infantil. Assim ao trabalhar com o aluno de 6 anos num sistema escolar de 9 anos, não é suficiente, ao professor, definir conteúdos para a nova série desse ensino, mas refletir sobre a necessidade da continuidade das ações pedagógicas para que as séries subsequentes, também indicadas como parte do ciclo de alfabetização, sejam complementares àquilo que está sendo realizado no primeiro ano do ensino de 9 anos.

Os estudos realizados por Arelaro (2007), apontam que as adequações necessárias para a concretização da implementação do ensino de 9 anos não devem ficar apenas no âmbito físico e burocrático, mas devem ser evidenciadas principalmente nos aspectos pedagógicos, pois as crianças são oriundas de uma educação infantil, cuja legislação propõe espaços e tempos diferenciados e específicos.

As afirmações da autora indicam a necessidade de atender as especificidades cognitivas, afetivas e motoras, da faixa do desenvolvimento das crianças do primeiro ano do atual ensino fundamental.

Quanto à leitura e à escrita, cabe lembrar que as crianças, por “viverem numa sociedade cuja cultura dominante é a letrada”, desde cedo têm contato com essa cultura, de modo que esta não pode ser vista como um objeto de uso exclusivo da escola. Cabe à escola a providenciar, por meio do trabalho sistematizado, oportunidades significativas para que as crianças consigam dominar as práticas de leitura e escrita, fazendo uso das mesmas em situações reais, como afirma Jolibert (2006).

3. A PESQUISA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os direcionamentos e ações realizados pelo MEC, na esfera federal e no âmbito das secretarias estaduais e municipais e ainda nas instituições escolares têm dado poucas contribuições para o desenvolvimento de um ensino que favoreça o domínio, pelos alunos, das práticas de leitura e escrita. O modelo educacional instituído no país não tem contribuído para a formação de aprendizagens significativas para os alunos.

As práticas pedagógicas específicas não produzem os resultados esperados no que diz respeito à alfabetização. Com isso, muitos alunos, que passam 5 anos no ensino fundamental, chegam ao segundo ciclo com dificuldades. O ensino fundamental de 9 anos foi implantado para minimizar esses problemas e contribuir para que as escolas consigam melhorar suas ações, buscando transformações significativas na estrutura, no currículo, nos espaços e nas formas de garantir o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento humano e o aprendizado.

O aumento da duração do ensino fundamental visou favorecer uma parcela da população brasileira que se encontrava afastada da educação infantil. Com essa medida pretendeu-se que essa população tivesse oportunidade de prosseguir em seus estudos, alcançando maior nível de escolaridade. Com maior tempo de frequência na escola, poderiam ter maiores oportunidades para as aprendizagens da alfabetização e do letramento, que devem ocorrer no ciclo Alfabetização. Cabe lembrar que, por se tratar de um ciclo, a alfabetização não deve ser prevista como trabalho a ser realizado apenas no primeiro ano, nem tão pouco, esse novo ano tem o compromisso de finalizar esse processo. Há de se considerar ainda que não se trata de copiar os procedimentos e conteúdos realizados e utilizados no antigo último ano da educação infantil nem ser confundido com o antigo primeiro ano do sistema de 8 anos.

Assim, para favorecer essas ações, o MEC orientou que os professores devem rever suas práticas pedagógicas, buscando diferenciadas maneiras de entender as singularidades da infância e a pluralidade cultural que envolvem os espaços escolares.

As ideias das concepções construtivistas que permeiam os discursos dos professores, não devem ser tomadas como fatores determinantes para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, nem a utilização de procedimentos

pontuais. Mas, considerando o distanciamento existente entre o discurso e a prática, constatado em várias pesquisas, a educação da atualidade requer do professor, a mudança de posturas e modificação das práticas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Requer das políticas públicas espaços reais para efetivação da implantação das mudanças, considerando à realidade educacional e, também um novo olhar para as reais necessidades da escola e de seu alunado.

Quanto à perspectiva de realização de um trabalho baseado em concepções construtivistas, como sugerem os documentos oficiais, pesquisas realizadas por vários autores como Jolibert (1994) Micotti (2006), Teberosky e Colomer (2003), dentre outros, mostram que há, com relação a essa abordagem, um distanciamento entre o discurso e a prática utilizada em sala de aula, além de insegurança, confusão e resistência por parte de uma significativa parcela de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Os estudos realizados pelas autoras demonstram que tais dificuldades podem ser geradas por inúmeras variáveis: inexperiência dos professores, falta de subsídios para compreensão das propostas, desconhecimento da relação entre as ações práticas e as teorias e concepções que embasam o construtivismo. Isso colabora para a dificuldade de abandonar métodos tradicionais de ensino, inadequação do planejamento da ação da escola com o todo, dentre outros fatores.

É importante considerar que esses fatores colaboram para comprometer a qualidade do ensino, possibilitando que os resultados identificados nas avaliações externas revelem que as ações realizadas na sala de aula para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita estão sendo inadequadas, evidenciando falhas no sistema educacional vigente. Isso requer que novas e diferenciadas ações sejam propostas com o objetivo de se modificar as condições do ensino.

O ensino brasileiro, com a democratização, tem passado por várias reformas, sendo que as séries iniciais do ensino fundamental, em especial, passam por inúmeras adaptações e reformulações. Isto gera um cenário de incertezas e dificuldades para professores realizarem seu trabalho. Por outro lado, a formação inicial e continuada dos professores, requer mais atenção, sobretudo no que se refere à articulação das teorias com a prática. Neste contexto, a problemática da alfabetização e implantação do ensino de 9 anos propõem várias indagações.

Como as escolas de ensino fundamental se organizam para receber os

alunos de 6 anos? Quais as principais modificações que a escola promove em seu funcionamento para desenvolver o ensino de 9 anos? Quais os aspectos dos currículos e das propostas pedagógicas foram modificados, considerando os objetivos do ensino de 9 anos e da inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental? Que medidas foram adotadas em relação ao processo de alfabetização? Como esse processo que deveria ser visto e trabalhado como um ciclo de três anos tem acontecido? Quais as ações que os professores têm proposto para que a passagem do aluno da educação infantil para o ensino fundamental seja realizada sem rupturas? Os professores do primeiro ano realizam ações para assegurar a continuidade entre o trabalho feito na educação infantil e no ensino fundamental, porém considerando o compromisso deste ensino com a alfabetização? Quais práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas pelos professores para o desenvolvimento de habilidades dos alunos de 6 anos, considerando que esse ano inicial de ensino fundamental de 9 anos não deve se confundir com o último ano da educação infantil nem com a primeira série do ensino de 8 anos? Em que consiste o trabalho pedagógico referente à alfabetização?

Há de se considerar que muitos desses questionamentos foram identificados em inúmeras pesquisas já realizadas, como mostra Giovanni (2012).

Para compreensão “do processo de implantação do processo de 9 anos face à cultura escolar ainda sedimentada numa organização regida por uma lógica seriada” Giovanni (2012) analisa os resumos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduações em educação no Brasil, reconhecidos pelas CAPES no período de 1996 a 2010, sobre o ensino fundamental de 9 anos. A questão que norteia essa investigação é - “que dizem as pesquisas que focalizam o ensino fundamental de 9 anos sobre as dificuldades de escolas, professores de educação infantil e ensino fundamental I projetarem o seu trabalho no contexto da escola fundamental de 9 anos”?

Com esta proposta a autora aponta reflexões sobre processos que favorecem a superação da descontinuidade existente entre a educação infantil e ensino fundamental. E traz, a luz das pesquisas, situações que marcam as reações singulares ao ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental, revelando traços da cultura escolar no processo de implantação do ensino de 9 anos.

Giovanni (2012) apresenta algumas considerações que refletem a dicotomia que permeia a implantação do ensino de 9 anos, abrangendo o que “esperam e

projetam os profissionais no “topo” do sistema e o que realizam os profissionais da “base” desse mesmo sistema”. Tal condição propõe uma reflexão sobre as mudanças pretendidas pelo topo do sistema, quanto seus impactos e consequências nas representações práticas dos agentes da base.

Alguns resultados observados pela autora, nas dissertações e teses, apontam problemas e dificuldades identificados e as soluções encontradas para itens específicos, dentre os quais destaca-se alguns.

No que se refere aos professores, as maiores dificuldades apontadas foram: não participação na elaboração da proposta/ dúvidas/ desconfianças/ inseguranças, em relação à proposta/ desconhecimento das leis e teorias; ausência de práticas próprias para os 6 anos/ oscilação de professores na ênfase em prática para educação infantil e ensino fundamental; práticas organizadas sem apoio de orientações específicas/ não há subsídios; práticas centradas pelo professor; ruptura ensino fundamental x educação infantil; planejamento inadequado/ atividades desvinculadas dos porquês/ mais atividades para preencher o tempo do que conhecimento e formação; continuidade/ repetição de rotinas e condutas/ tipos quantidade de conteúdos e atividades não mudaram/ não nova formatação do ensino.

Quanto aos problemas das escolas, as maiores dificuldades encontradas foram: problemas estruturais e infraestrutura: espaços e mobiliário não adequados aos alunos de 6 anos; a organização do tempo e do espaço não muda.

Em se tratando das propostas implantadas para o ensino de 9 anos, os resultados encontrados foram: lei não garante mudanças/ não qualifica o ensino; orientações só para os 6 anos/ não se revê o ensino fundamental e educação infantil; acirramento da oposição brincar/lazer/prazer X estudar/contéúdos/obrigação.

Quanto à gestão, os problemas identificados se referem a: escasso conhecimento/ desconsideração em relação ao que propõem os documentos; alterações meramente burocráticas nas concepções expressas e nas ações.

Para os alunos, as dificuldades encontradas são: revelam cansaço; percebem diferenças entre educação infantil e ensino fundamental e apontam limites físicos.

Quanto às famílias, ao considerarem o ensino de 9 anos, manifestam incerteza e insegura.

Por fim, em se tratando da formação continuada de professores, o estudo mostra que as maiores dificuldades estão ligadas a: poucas ações de formação;

conteúdos distantes das necessidades dos professores; conteúdos e metodologias inadequados para os diferentes contextos de trabalho.

Tais resultados revelados nas pesquisas e apontados por Giovanni (2012) revelam o distanciamento e a oposição entre concepção e implantação de mudanças para o ensino de 9 anos, mostrando que, embora as propostas e as práticas devessem estar correlacionadas, há um divisor que impede a concretização do processo, tendo em vista que ele se dá por fases e etapas e não em forma linear.

A autora assinala ainda que o “topo” elabora as propostas, as quais devem ser realizadas pela “base”, porém esta não se sente comprometida com a implementação das mesmas, pois as metas são desconectadas das realidades envolvidas e os agentes são obrigados a aderir a elas sem discussão ou mediação.

Esse contexto rompe com a ideia de continuidade, pois as pesquisas mostram a desconsideração, por parte dos professores, em relação às orientações/prescrições contidas no documento, quanto às necessidades dos alunos. É percebido ainda que ações pontuais foram realizadas pelas escolas para adaptar os currículos e favorecer o tempo da aprendizagem. No entanto:

[...] estas ficaram obrigadas a adotar sem discussão a nova organização e sem que fossem garantidas a infraestrutura da escola, a formação e preparo de professores e gestores para a nova situação, a diminuição do número de alunos por turma, a adaptação do currículo, dos espaços, tempo e rotinas escolares (GIOVANNI, 2012, p. 9).

Os resultados ainda mostram, segundo Giovanni (2012), que não houve nenhum investimento para romper com a separação existente entre educação infantil e ensino fundamental, portanto, esse quadro permanece inalterado.

Esse contexto colabora para o fracasso do ensino e põe à prova o processo contínuo do ciclo de alfabetização, envolvido pelas concepções de leitura e escrita, tendo em vista que essa continuidade se constitui como a espinha dorsal do ensino em ciclos e é relevante para o processo inicial de leitura e escrita.

Assim, em face a muitos questionamentos já respondidos pelas muitas pesquisas já realizadas, outros ainda necessitam de respostas e, é a isso que se propõe essa pesquisa, sem pretensão de esgotar o assunto, quando busca ampliar os conhecimentos sobre a implantação do ensino de 9 anos e sua relação com o processo de alfabetização.

Objetivo geral

- Descrever o processo de implantação das mudanças curriculares instituídas pelas Leis nº 11.114 e nº 11.274 no âmbito de escolas públicas de ensino fundamental – ciclo alfabetização, da cidade Limeira/SP.

Este objetivo desdobra-se em outros específicos, a saber:

- Identificar, no Plano Gestor, a abordagem dada pela escola à nova estrutura do ensino fundamental;
- Identificar estratégias e práticas pedagógicas utilizadas nas aulas, pelos professores dos três anos iniciais do ensino de 9 anos;
- Identificar como os professores dos três primeiros anos focalizam e trabalham a continuidade do processo de alfabetização.
- Identificar quais as principais ações curriculares da escola para atender o ensino de nove anos.
- Identificar os conceitos de leitura e de escrita subjacentes às ações e práticas pedagógicas dos professores utilizadas pelos professores processo de alfabetização.

3.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa, de cunho qualitativo-descritivo⁵, foi realizada na cidade de Limeira

⁵ De acordo com Lüdke e André, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo.

As autoras afirmam que os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. Questões aparentemente simples, como: por que as carteiras nesta escola estão dispostas em grupos nas primeiras fileiras nas terceiras e quartas séries? e, outras desse tipo, precisam ser sempre colocadas e sistematicamente investigadas.

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Essa complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

As autoras assinalam que a pesquisa descritiva é aquela em que o pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. Sugere uma postura de distanciamento do pesquisador em relação ao objeto e sua ação restringe a registrar o que observa. Contudo, o autor afirma que a pesquisa descritiva parte de um conhecimento teórico, orientando o pesquisador a o que observar e favorece o

nas classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de 9 anos. Foram escolhidos os três anos iniciais por serem os anos denominados como o Ciclo da infância, pelo Parecer CNE/CEB nº 4/2008, e também indicado, pelo mesmo Parecer, como bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino, constituído pela Lei nº 11.274/2006 e amparada pela Lei nº 9394/96 como “os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo de alfabetização e letramento e não deve ser passíveis de interrupção”.

Além dos aspectos quantitativos, essa pesquisa teve como elemento direcionador a perspectiva construtivista⁶. E, considerando os objetivos deste estudo, e para identificar em que consiste o processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita no ciclo da alfabetização (3 anos iniciais do ensino fundamenta) foi realizada uma pesquisa de campo⁷.

3.1.1 Participantes

A coleta dos dados foi feita em aulas realizadas no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental que compõem o ciclo alfabetização.

Para a amostragem de classes dos três primeiros anos do ensino fundamental no município de Limeira fez-se junto à Secretaria Municipal da Educação, um levantamento das duas escolas com mais altos scores e das duas escolas com os mais baixos scores obtidos em avaliações externas (Prova Brasil e SARESP). Essas escolas foram designadas respectivamente A, B, C e D.

As escolas apresentaram diferentes percentuais nas avaliações externas - Prova Brasil e SARESP (Sistema de Avaliação de São Paulo), sendo esse o fator

estabelecimento de relações entre as variáveis.

De acordo com Gil (1999) a pesquisa descritiva tem como principal foco a descrição das características de algo e vão além da simples identificação da existência de relações entre as variáveis, pretendendo revelar a natureza dessa relação.

⁶ Segundo essa concepção, pesquisar significa produzir observáveis (Piaget, 1976) relativos a certo tema ou questão. Tais observáveis expressam evidências sobre aquilo que pôde ser registrado por um pesquisador, em uma dupla condição. Por um lado, possuem uma base perceptiva, isto é, referem-se a algo que foi visto, ouvido ou compartilhado no contexto de certa experiência. Por outro lado, os observáveis são uma leitura do pesquisador. São influenciados pelas perguntas orientadoras da pesquisa, por sua experiência pessoal, por fatores de contexto e, sobretudo, pelo marco epistêmico que lhe permite interpretar ou decidir sobre o que vale a pena ser registrado em vista dos objetivos e da metodologia da pesquisa. Com isso se busca “construir um sistema”, o que “significa escolher os elementos abstraídos do material e identificar (ou seja, inferir) certo número de relações entre esse conjunto de elementos” (GARCIA E MACEDO, 2011, P. 214).

⁷ De acordo com Marconi e Lakatos (1996) a pesquisa de campo é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

que orientou a seleção das mesmas. Optou-se por focalizar os scores das escolas realizando uma média do SARESP dos anos de 2009, 2010 e 2011, bem como uma análise da prova Brasil 2007, 2009 e 2011, efetivando-se uma média em relação aos dados das avaliações externas, aspectos que podem ser visualizados na tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Médias das avaliações externas das escolas que participam das pesquisas

<i>Escolas</i>	<i>Prova Brasil</i>			<i>Média</i>	<i>SARESP</i>			<i>Média</i>
	2007	2009	2011		2009	2010	2011	
EA	5,9	6,8	6,5	6,4	220,1	215,1	210,2	215,1
EB	5,8	6,3	6,2	6,1	216,8	212,4	208,9	212,7
EC	4,3	4,9	4,9	4,7	168,4	168,5	174,9	170,6
ED	3,4	4,1	4,1	3,8	152,8	153,3	153,5	153,2

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da Secretaria Municipal da Educação

Esta tabela é composta apenas com os resultados das provas aplicadas nas 4^a séries/ 5^o anos de ensino fundamental.

As duas escolas que apresentaram os mais altos scores eram compostas com 9 classes de 1^o ano, 4 classes de 2^o ano e 6 classes de 3^o ano. Já as classes de escolas com baixo desempenho eram: 11 classes de 1^o ano, 6 classes de 2^o anos e 6 classes de 3^o ano, considerando apenas a área urbana da cidade, devido a maior concentração de alunos e professores.

Dessas classes foram selecionadas aleatoriamente 15% do total de classes, por meio da tabela de números randômicos de Fisher e Yates (1957).

Ressalta-se que todos os cuidados éticos foram resguardados e esclarecidos, tendo como comprovação a apresentação e assinatura do “Termo de Consentimento Livre e esclarecido” baseado na Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde, sendo uma cópia do documento entregue ao sujeito de pesquisa antes do início da mesma.

Como as escolas que participam da pesquisa são designadas com as letras de A a D, as classes nas quais foram feitas as observações também foram designadas (A a L) e, igualmente os professores. Os dados apresentam uma análise descritiva e comparativa das ações observadas, confrontados com as informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas e com o material bibliográfico pesquisado.

As escolas que fizeram parte dessa pesquisa atendem aos alunos de 6 anos

de idade desde 2004, porém a implantação do ensino fundamental de 9 anos no município iniciou-se em 2009, seguindo a proposta estadual, quando todas as escolas municipais começaram a trabalhar concomitantemente com os sistemas de 8 e 9 anos de escolaridade.

3.2 Instrumentos e coleta de dados

A coleta de dados foi feita mediante a análise de documentos propostos para orientar o trabalho nas escolas, a observação de aulas com roteiro prévio e as entrevistas semiestruturadas com professores.

3.2.1 Análise de Documentos

Segundo Ludke e André (1986) a análise de documentos se refere a uma técnica da pesquisa qualitativa com o objetivo de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas ou para desvelar aspectos novos de um determinado tema ou problema.

Para as autoras trata-se de uma técnica importante por analisar fontes escritas que tiveram bases num trabalho investigativo de documentos contemporâneos ou retrospectivos.

Gil (1999) assinala que as fontes de papel são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com o levantamento de campos.

Foram analisados documentos apresentados para as escolas municipais de Limeira: Deliberação CME nº 4 de 2009, os Plano de Ensino da Secretaria Municipal de Limeira proposto em 2009 e Plano de Ensino da Secretaria Municipal de Limeira proposto para 2012. E também os planos elaborados em cada escola Plano Gestor (Projeto Político-Pedagógico).

3.2.2 Observação de aulas mediante roteiro

Segundo Gil (1999) a observação é o elemento fundamental da pesquisa, podendo chegar a ser considerada a um método de investigação. Ela se refere ao uso dos sentidos para adquirir conhecimentos para o cotidiano, podendo ser adotada como procedimento científico.

Para o autor, a principal vantagem dessa técnica é que se pode observar os fatos diretamente, sem qualquer tipo de intermediação, reduzindo a subjetividade

que permeia o processo de investigação. Além disso, a observação oferece elementos para a definição de problemas da pesquisa e favorece a construção de hipóteses.

Gil (1999) aponta que devido ao fato das pessoas quando observadas tendem a mudar o comportamento, é necessário ao pesquisador levar em conta as reações das pessoas para concluir a pesquisa.

Para o pesquisador exige-se mais do que a simples constatação dos fatos, mas o controle dos mesmos, devendo a observação ser seguida por um processo de análise e interpretação, conferindo-lhe a sistematização e controle dos procedimentos científicos (GIL, 1999).

Foram realizadas observações diretas das aulas com registro escrito no diário de campo e/ou em gravação de áudio, quando autorizadas pelo sujeito.

As observações ocorreram em três sessões com três horas de duração em cada classe. Referem-se às aulas ministradas por um professor para a mesma turma de alunos. No total foram realizadas 9 (nove) horas de observação de aulas de um mesmo professor em cada turma, sendo que das 12 (doze) classes observadas 3 (três) professores não autorizaram a gravação das aulas.

Na realização das observações das práticas realizadas pelos professores, alguns pontos considerados como relevantes, foram agrupados, como segue:

a) O papel do professor e o papel dos alunos no desenvolvimento das aulas

- Ações do professor em sala de aula no que se refere às ações metodológicas
- Observações de indícios das concepções que embasam as práticas dos professores: aulas expositivas ou interativas
- Espaço para participação do aluno na dinâmica das aulas – relação direta do aluno com o objeto do conhecimento: transmissão de conhecimento pelo professor/ interação professor aluno e objeto de estudo
- Espaço de voz (como se dá a participação do aluno nas aulas , quando pode falar sobre as atividades, dar opiniões, sugerir, discutir, como é o diálogo com o professor no que se refere às atividades, como é a interação com as atividades).
- Direito do aluno quanto à realização de intervenções nas decisões sobre as

atividades

- Organização da rotina em sala de aula – que ações o professor faz para organizar as aulas considerando a participação do aluno nessa construção.
- Explicitação, pelo professor, dos objetivos das atividades para os alunos, pelo professor: comandos dados pelo professor/ os objetivos das atividades eram explícitas para os alunos – eles sabiam o que iriam fazer.

b) Concepções de leitura e escrita:

- Enfoque dado à leitura nas aulas: como decifração/ ênfase no código alfabético
- Seleção de materiais utilizados nas aulas: escritos isolados e textos
- Interações dos alunos com a escrita: individual ou compartilhada

c) Práticas didáticas referentes à leitura:

- Planejamento das atividades de leitura.
- Orientações do professor para a realização de leitura pelos alunos.
- Modos de utilização dos materiais da leitura: escritos isolados e textos
- Inserção da atividade leitora nas aulas: atividades específicas de leitura
- Modos de organizar a relação dos alunos com os escritos: indicadores: leitura coletiva/ feita pelo professor/ individual/ compartilhada/ colaborativa
- Leitura com objetivos do desenvolvimento do processo leitor
- Leitura como decorrência das atividades escrita
- Utilização de textos

d) Práticas com a Escrita:

- Escrita dirigida pelo professor (cópia, leitura e ditado).
- Inserção ou não inserção da escrita no processo de comunicação:
- Codificação de códigos ou símbolos
- Atividades mecanizadas/ xerocopiadas - pronta de livros ou de coleções
- Escrita realizada pelo aluno
- Escrita de palavras, frases e textos (textos de memória).

- Produção escrita: coletiva/ feita pelo professor / individual/ em grupos/ em duplas

e) A continuidade do ensino nas aulas

- Continuidade das atividades escolares
- As ações tem uma continuidade:
- Os tempos são organizados
- Há atividades isoladas
- As ações são fragmentadas

3.2.3 Entrevistas semiestruturadas com professores

A entrevista é, de acordo com Gil (1999), a técnica na qual o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe faz algumas perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam para a sua investigação, sendo identificada como uma forma de interação social. Do problema pesquisado,

Gil (1999) aponta também que a entrevista semiestruturada ou por pauta é a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados, cujo objetivo é obter uma visão geral do problema pesquisado e a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado. Esse tipo de entrevista traz pautas ordenadas e seguem uma relação direta entre si.

Para completar as observações foram realizadas entrevistas com os professores. As mesmas foram gravadas em áudio, e, nos casos em que o sujeito não consentiu a gravação, elas foram registradas no caderno de campo. Tais entrevistas visaram investigar com maior precisão, qual a concepção de leitura e escrita e a postura didático-pedagógica adotadas pelos sujeitos e para preencher lacunas no entendimento dos episódios observados nas aulas.

- **Informações sobre o trabalho em sala de aula**

1. Qual sua formação inicial?
2. Há quanto tempo atua como professora (no magistério público ou privado)?
3. Há quanto tempo atua como professora alfabetizadora de crianças do 1º ano (ensino público)?

4. Há quanto tempo atua nos 3 anos iniciais do ensino fundamental da escola pública?
5. Quanto tempo trabalhou no ensino fundamental público de 8 anos?
6. A sua formação inicial contribuiu para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras?
7. Como realiza o planejamento de suas aulas?
8. As ações realizadas na sala de aula estão todas contempladas no planejamento?
9. Todos os encaminhamentos pedagógicos planejados são realizados?
10. Quais devem ser as ações do professor no que se refere aos procedimentos de aprendizagem da leitura e escrita?
11. A qual modelo pedagógico você atribui às práticas realizadas nas aulas?
12. Que ações você desenvolve com seus alunos que evidenciam essa prática?
13. O que você entende por leitura? E por escrita? O que é ler? O que é escrever?
14. Como acredita que as crianças aprendem a ler e escrever?
15. Como é a participação oral de seus alunos nas aulas?
16. Como é o seu planejamento de atividades de leitura?
17. Como é o seu planejamento de atividades de escrita?
18. Há uma rotina em sua sala de aula? Como ela é desenvolvida? Há participação dos alunos?
19. Como são feitas as atividades de leitura com os alunos?
20. Como são feitas atividades de escrita com os alunos?
21. Qual como é o processo de continuidade das atividades em sala de aula? As atividades são contextualizadas ou isoladas?

- **Perguntas específicas referentes ao ensino de 9 anos**

22. Como essa instituição de ensino se organizou para atender o ensino de 9 anos?
23. Quais as modificações mais acentuadas propostas por essa escola para atender o ensino de 9 anos?
24. Houve adequações do currículo para o ensino de 9 anos? Se sim, como foi ou é essa adequação para atender os alunos de 6 anos?

25. Como os alunos chegam da educação infantil em relação à alfabetização?
26. Que ações são realizadas com esses alunos para que haja uma continuidade entre a educação infantil e o ensino fundamental?
27. Você tem conhecimento das orientações dos documentos oficiais, orientados pelo MEC sobre as propostas de alfabetização e continuidade da mesma nos três anos iniciais no ensino fundamental de nove anos? Se sim, como tomou conhecimento? As propostas são realizadas? De que maneira?
28. Há no Projeto Político Pedagógico da escola a garantia dessa continuidade?
29. **Específica para os professores do 1º ano:** Que práticas você desenvolve para que o 1º ano não seja confundido com o último ano do ensino infantil e nem com a antiga 1ª série do ensino de 8 anos, como orientam os documentos oficiais?

3.3 Caracterização dos sujeitos participantes

Os docentes participantes da pesquisa apresentam variações em termos de tempo de magistério, tempo de experiência de ensino nos primeiros anos do ensino fundamental público, tempo de magistério nos 3 primeiros anos do ensino. As idades dos docentes variaram entre 22 a 52 anos. Quanto ao tempo de magistério, houve variação entre 3 e 27 anos. No que se refere ao tempo de docência no primeiro ano do ensino fundamental, independente do sistema de 8 ou 9 anos de duração, variou de 1 a 12 anos. Em se tratando do tempo de atuação dos professores nos 3 primeiros anos do ensino fundamental, independente do sistema de 8 ou 9 anos, variou entre 1 a 18 anos de duração. Por fim, o tempo de trabalho no sistema de 8 anos, a variação foi entre 2 a 25 anos.

Ressalta-se que pode haver divergências entre o tempo de magistério em geral (ensino fundamental, educação infantil, ensino médio ou ainda ensino público ou particular) e o tempo de magistério em escolas públicas: no 1º ano do ensino fundamental; nos 3 primeiros anos; e no ensino fundamental de 8 anos de duração.

Os dados referentes ao tempo de exercício no magistério são apresentados no Quadro 3:

Quadro 3: caracterização dos professores

Professores (idade)	Formação	Tempo de magistério (público ou privado)	Tempo de magistério no 1º ano do ensino fundamental (público)	Tempo de magistérios no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. (público)	Tempo de trabalho no ensino fundamental com 8 anos de duração (público)
A (45 a)	Magistério, pedagogia e especialização em ed. Infantil.	15 anos	7 anos (2 no ensino de 9 anos)	12 anos	13 anos
B (43 a)	Magistério, Pedagogia e especialização em Ed. Especial	17 anos	2 anos (1 no ensino de 9 anos)	5 anos	16 anos
C (22 a)	Pedagogia	3 anos	3 anos (2 no ensino de 9 anos)	3 anos	1 anos
D (49 a)	Magistério Normal Superior	27 anos	12 anos (1 no ensino de 9 anos)	12 anos	20 anos
E (38 a)	Magistério, Letras, Normal superior e especialização em gestão escolar	19 anos	5 anos	19 anos	19 anos
F (45 a)	Magistério, Pedagogia e especialização em psicopedagogia	20 anos	10 anos (2 no ensino de 9 anos)	5 anos	18 anos
G (30 a)	Pedagogia	8 anos	5 anos	3 anos	5 anos
H (52 a)	Magistério, Licenciatura em história e especialização em ed. Infantil	24 anos	7 anos (1 no ensino de 9 anos)	15 anos	22 anos
I (24 a)	Pedagogia	3 anos	1 ano (no ensino de 9 anos)	2 anos	2 anos
J (32 a)	Pedagogia	7 anos	1 ano (no ensino de 9 anos)	6 anos	7 anos
K (39 a)	Magistério e Pedagogia	19 anos	2 anos (1 no ensino de 9 anos)	13 anos	19 anos
L (50 a)	Magistério e normal superior	25 anos	4 anos (1 no ensino de 9 anos)	17 anos	25 anos

Fonte: elaborado pelo autor

Segundo Huberman (1989) o professor tem uma carreira pedagógica e vive situações em sala de aula. O desenvolvimento da carreira não se refere a uma série de acontecimentos, mas a um processo que pode ser linear ou com patamares de regressões, becos sem saídas, momentos de arranque e até mesmo

descontinuidades.

Ressalta-se que, para Huberman (1989, p 38), “as características de uma pessoa exercem influências sobre a organização ou não e são ao mesmo tempo, influenciadas por ela”.

Assim, é importante o entendimento de que a carreira do professor não é estanque e acabada no momento de sua formação, há desdobramentos que faz com que cada professor tenha picos de desestabilização.

Portanto, o fato de um professor ter mais experiências que outros ou mais tempo de magistério, não indica que sua prática é a mais significativa.

Há de se considerar que para Huberman (1989) os primeiros anos (1 a 3) são tratados como um estágio de entrada, sobrevivência e descoberta. Insere-se aqui o que o autor chamou de “choque do real”, referindo-se a sobrevivência, evidenciado pela distância entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula.

Quanto à descoberta, Huberman (1989) enfatiza o entusiasmo inicial e a experimentação. Para ele os dois aspectos são vivenciados no paralelo. No entanto, há professores que só desenvolvem uma dessas características.

É no período de estabilização (4 a 6 anos), a tomada de responsabilidade que os professores começam a escolha de uma identidade profissional, tendo esse período significação quanto ao momento de transição. Esse tempo é marcado pela entrada pessoa na carreira do ser professor acompanhada de um parâmetro pedagógico que abarca a sensação de competência pedagógica crescente (HUBERMAN, 1989, p. 40).

Essa fase é caracterizada, segundo o autor, pelo desenvolvimento da confiança no próprio trabalho e na capacidade de enfrentamento de situações complexas ou inesperadas, aperfeiçoando o seu repertório, trazendo, ainda, uma sensação de segurança e descontração frente ao trabalho.

No período chamado de diversificação (7 a 25 anos), os professores tendem a ser mais diversificados, sem tanta rigidez pedagógica e, nesse momento já conseguem realizar críticas mais severas ao sistema. Nessa fase da carreira, há a expressão da motivação e do dinamismo e, buscam realizar encaminhamentos para as melhorias da escola. Essa ambição também está relacionada aos aspectos pessoais, buscando acesso a postos administrativos da carreira de magistério. É o momento da busca de novos desafios, já que nessa fase o professor busca novos estímulos e novos compromissos.

Huberman (1989) esclarece ainda que parâmetros sociais como: as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar, são também determinantes. Além disso, homens e mulheres não possuem as mesmas sensações na constituição da carreira.

Outra fase delineada por Huberman (1989) se refere à serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos). Refere-se a uma fase distinta do progresso de carreira e é interceptada pela fase do questionamento e também da lamentação. No entanto, nos aspectos relativos à sala de aula, há certa previsibilidade e condição de serenidade e confiança. O entusiasmo e as preocupações iniciais da carreira já não existem mais.

O distanciamento afetivo dessa fase está relacionado aos alunos e há uma diminuição do investimento na carreira bem como uma reconciliação entre o eu ideal e o eu real, trazendo aos professores o estágio de conservantismo, a prudência acentuada. O desinvestimento de final de carreira (35-40 anos) acontece pelo recuo e a interiorização dessa condição de finalização, do dever cumprido.

Entender sobre os diferentes momentos que permeiam as carreiras dos professores pode ajudar na compreensão de suas ações em sala de aula. Assim, essa pesquisa que busca elucidar as práticas pedagógicas dos professores, pode também encontrar respaldo nos elementos que favorecem a construção da carreira docente, bem como identificar os motivos que contribuem para o desinvestimento na mesma. Contudo, isso não deve ser tomado como condição de aceitação quanto à possibilidade de desenvolvimento de práticas inadequadas ou pouco eficientes encontradas durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise de documentos

4.1.1 Plano de ensino

O exame do plano pedagógico de Limeira (2012) revelou ênfase na organização curricular por área de conhecimento. Este plano estabelecia as habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada área do conhecimento e em cada ano de escolaridade. A estrutura curricular proposta, vinculada ao regime seriado, previa para o primeiro ano muitas habilidades, dentre as quais se destacam as mais significativas para o processo de alfabetização:

Linguagem oral:

- Fazer uso da língua de forma cada vez mais competente nas diferentes situações comunicativas.
- Contar fatos e sequências vividos no seu cotidiano de forma clara e ordenada.
- Reproduzir histórias sem fugir do texto fonte utilizando os elementos da narrativa.
- Utilizar a linguagem de acordo com o contexto (sem sair do assunto).
- Realizar, com ajuda, uma comunicação oral sobre um assunto estudado.

Leitura

- Reconhecer a escrita do próprio nome, dos nomes de alguns colegas e do seu, utilizando informações como as letras inicial e final dos nomes, o fato de o nome ser simples ou composto, entre outras.
- Reconhecer os diferentes tipos de letra do alfabeto (bastão e de imprensa maiúscula e minúscula).
- Identificar as letras do alfabeto e a sequência alfabética.
- Identificar semelhanças e diferenças de seu nome em relação a outras palavras.
- Apreciar leitura de diferentes gêneros (realizada pelo professor).
- Participar de leitura mesmo que ainda não decodifique, utilizando estratégias de antecipação e inferência.
- Reconhecer a unidade temática (assunto).

- Reconhecer silhueta que caracteriza o gênero.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros a partir de contextos reais de comunicação.
- Nas situações de leitura de textos memorizados, ajustar o falado ao escrito, apoiando-se nos conhecimentos que tem sobre as letras e o texto.
- Observar e analisar o valor e a posição das letras nas palavras, visando à compreensão da natureza do sistema alfabético.
- Antecipar o conteúdo de um texto pelo tema, pelo título ou por índices visuais.
- Identificar características dos personagens.
- Reconhecer a progressão temática (começo, meio e fim).
- Escrever nome completo com apoio do crachá.
- Escrever o nome sem o apoio do crachá.
- Escrever com correspondência sonora ainda que não alfabeticamente.
- Segmentar pequenos textos, utilizando noções de espaço, mesmo que a escrita não seja convencional.
- Revisar texto substituindo elementos que se repetem (uso excessivo de “e, daí, né”.)- Professor Escriba.
- Atribuir título coerente com o texto.
- Reconhecer a escrita do próprio nome, dos nomes de alguns colegas e do seu, utilizando informações como as letras inicial e final dos nomes, o fato de o nome ser simples ou composto, entre outras.
- Identificar semelhanças e diferenças de seu nome em relação a outras palavras.
- Reconhecer os diferentes tipos de letra do alfabeto (bastão e de imprensa maiúscula e minúscula).
- Identificar as letras do alfabeto e sequência alfabética.
- Apreciar leitura de diferentes gêneros (realizada pelo professor).
- Participar de leitura mesmo que ainda não decodifique, utilizando estratégias de antecipação e inferência.
- Reconhecer a unidade temática (assunto).
- Reconhecer silhueta que caracteriza o gênero.

- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros a partir de contextos reais de comunicação.
- Localizar informações explícitas em um texto (Prova Brasil).
- Relacionar o texto escrito às imagens e compreender que o sentido do texto só é possível a partir da interação das duas linguagens.
- Nas situações de leitura de textos memorizados, ajustar o falado ao escrito, apoiando-se nos conhecimentos que tem sobre as letras e o texto.
- Observar e analisar o valor e a posição das letras nas palavras, visando à compreensão da natureza do sistema alfabético.
- Antecipar o conteúdo de um texto pelo tema, pelo título ou por índices visuais.
- Identificar características dos personagens.
- Reconhecer a progressão temática (começo, meio e fim).
- Reconhecer os recursos expressivos (rimas).
- Identificar os cenários e progressão temporal na história (dia e noite).
- Ler sequência de imagem.
- Reconhecer os recursos gráficos visuais (tamanho, tipo, cor, disposição de letras).
- Obter informações por meio de enciclopédia, revistas, jornais, livros didáticos etc.

Produção

- Escrever nome completo com apoio do crachá.
- Escrever o nome sem o apoio do crachá.
- Escrever com correspondência sonora ainda que não alfabeticamente.
- Segmentar pequenos textos, utilizando noções de espaço, mesmo que a escrita não seja convencional.
- Escrever observando a orientação e o alinhamento que caracterizam a escrita da Língua Portuguesa.
- Revisar texto substituindo elementos que se repetem (uso excessivo de “e, daí, né”.)- Professor Escriba.
- Atribuir título coerente com o texto.

- Produzir bilhete e convite respeitando a estrutura textual (destinatário, corpo do bilhete, remetente).
- Ater-se ao tema proposto.
- Reproduzir fala coerente com os personagens.
- Reescrever-ditando para o professor ou colega, histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita.
- Produzir lista de ingredientes coerentes com a receita.
- Produzir rimas a partir de palavras do poema.
- Reproduzir alguns versos do poema.
- Reescrever poema memorizado, mantendo a escrita convencional de algumas palavras (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, cantigas de roda, quadrinhas).

A análise do plano de ensino de 2009 mostrou que as propostas de trabalho com habilidades contemplam três aspectos: linguagem oral, leitura e produção. Identificou-se que há uma proposição para a ênfase no trabalho com a leitura e com a produção de textos e com aspectos que favoreciam o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Porém, não indicava os conteúdos a serem trabalhos nem a metodologia a ser adotada, os quais ficavam a cargo do professor. Os objetivos eram descritos como habilidades as quais serviam como indicadores do trabalho a ser realizado.

Outro fator importante era que o plano de ensino da secretaria municipal de Limeira de 2009 contemplava habilidades específicas para o novo 1º ano de ensino fundamental. O que caracterizava esse plano era a apresentação de uma nova proposta para a realização do trabalho pedagógico no 1º ano do ensino fundamental.

Para as demais séries foram mantidas as mesmas orientações e habilidades apresentadas nos anos anteriores a 2009. No plano para o 1º ano houve uma ampliação das propostas para os trabalhos que utilizam como recursos os jogos e as brincadeiras; quanto às especificações referentes à alfabetização, elas apareciam nas habilidades. É importante destacar que o trabalho com textos era indicado, como observado nas habilidades. Entretanto não havia orientações quanto às

maneiras de se trabalhar com os mesmos, ficando essas ações a cargo da escola e do professor.

Quanto ao plano de 2012, atribuía para o 1º ano o desenvolvimento das mesmas habilidades propostas em 2009; houve uma reformulação das especificações referentes aos 2º, 3º e 4º anos introduzindo pequenas modificações em relação ao que era proposto para o sistema de 8 anos, e acrescentava a proposta de trabalho para o 5º ano.

Havia um rol de habilidades contemplando todas as áreas do conhecimento, porém não havia como avaliar se existia um trabalho específico para assegurar a continuidade do processo ensino aprendizagem nos três anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que o plano só contemplava as habilidades e não apresentava maiores instruções quanto a esse aspecto. As habilidades propostas para os 3 anos iniciais possuíam semelhanças, mas não era possível considerar se havia conexão entre elas, nem se havia sugestões de um trabalho contínuo para os 1º, 2º e 3º anos.

Não há como afirmar que o município possui ou não um plano de continuidade para os 3 primeiros anos, porém percebeu-se uma falha no que se refere às orientações das determinações legais e documentos oficiais, haja vista a falta de elementos no plano de ensino para caracterizar essa continuidade.

4.1.2 Plano Gestor - Projeto Político-pedagógico das escolas

Quanto à análise do projeto político-pedagógico das escolas - plano gestor, feita para identificar a opção pedagógica da escola declarada no item proposta pedagógica da escola, verificou-se que elas, com exceção de uma (C), descrevem sucintamente sua opção pedagógica a ser desenvolvida pelos professores. No entanto, não são apresentadas bases teóricas que justificassem tal opção. Eram apenas descritos os procedimentos mediante os quais foram feitas as opções; por exemplo, havia menções de que o plano foi elaborado em reunião com professores, considerando as orientações da secretaria municipal da educação.

Quanto à opção da orientação pedagógica feita pela escola B, não possuía especificação por uma ou outra orientação pedagógica. As outras 3 (três) (A, C, e D) declaravam sua opção pela proposta pedagógica construtivista, com orientações dos documentos oficiais, mas nos planos das escolas A e D não havia explanação de quais orientações eram seguidas bem como quais eram os documentos. No plano

da escola C havia especificações de que a proposta pedagógica da escola se baseava em autores cujos estudos enfocam a proposta construtivista, detalhando a relevância dessa opção para escola. Também foram encontradas referências de documentos oficiais como a LDB 9394/96, os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental, ampliando as fundamentações que deveriam direcionar o trabalho pedagógico da escola.

Ressalta-se que não havia indicadores de como a proposta construtivista seria trabalhada em sala de aula. Também não foram encontradas, nos documentos analisados, especificações quanto à continuidade do ciclo de alfabetização em nenhuma das escolas.

4.2 Dados obtidos em observação de aulas e entrevistas realizadas com os professores

Os professores foram amigáveis e aceitaram participar da pesquisa, propondo-se a ajudar nas situações que fossem necessárias, esclarecendo dúvidas e colaborando para o entendimento das práticas que estavam sendo desenvolvidas, a fim de que as mesmas não fossem interpretadas de maneira equivocada. Assim, coube ao pesquisador adotar uma postura respeitosa e discreta, no intuito de não atrapalhar o andamento das aulas.

Ressalta-se que somente foram gravadas em áudio as aulas autorizadas pelos sujeitos. Quando não permitida à gravação, as aulas foram descritas no diário de campo.

Para organização e análise dos dados, no que se refere às práticas dos professores, após a observação, realizou-se registros e comparações entre as práticas pedagógicas. Posteriormente fez-se a análise do confronto das práticas com o referencial teórico que direcionou a pesquisa, com o objetivo de identificar as semelhanças e especificidades. Também se realizou o cruzamento das semelhanças e especificidades por meio de 5 pontos de referência elencados, os quais foram descritos no capítulo e, finalizando foram descritas as características de cada categoria, elucidando-as com os episódios das observações das aulas.

Em se tratando das entrevistas, as mesmas foram adotadas na pesquisa a fim de se realizar uma investigação de maior rigor sobre as concepções dos sujeitos quanto à leitura e a escrita e a postura didático-pedagógica. Também serviram para preencher possíveis lacunas no entendimento dos episódios observados nas aulas.

Com a realização das entrevistas foi possível realizar comparações das concepções de ensino aprendizagem da leitura e da escrita e as concepções de leitura e escrita dos discursos com as identificadas nas práticas pedagógicas realizadas nas aulas das docentes. Foram descritas as semelhanças e divergências encontradas entre a prática e os discursos das professoras e as contradições existentes nesse discurso. Contextualizou-se os dados com os trabalhos realizados nos 3 anos iniciais do ensino de nove anos.

A seguir são apresentados os resultados referentes às análises feitas, considerando-se os indicadores utilizados e o confronto das observações com os discursos apresentados em entrevistas.

4.2.1 Concepções de leitura e escrita que embasam o trabalho dos professores (como os professores percebem as suas práticas da leitura e escrita).

Para a análise das concepções de leitura e escrita identificadas nas observações das práticas pedagógicas dos professores, considerou-se os estudos de Jolibert (2006), Micotti (2003), Teberosky e Colomer (2003), as quais defendem a necessidade de um trabalho direcionado pela concepção interacionista, utilizando para tanto a proposta construtivista para o desenvolvimento do aprendizado do aluno.

Durante as observações verificou-se que as professoras PA e PE trabalhavam práticas pedagógicas que evidenciam a concepção de leitura como atribuição de sentido ao texto. As atividades enfocavam a leitura intencional, propiciando espaço para que os alunos pudessem identificar a leitura por meio dos indícios e pistas ofertados pelo próprio texto. Os alunos eram desafiados a realizar a leitura e buscar seus próprios caminhos, com ou sem ajuda, para conseguirem realizar a leitura, mesmo que, em alguns casos, alguns não soubessem ler. Os alunos podiam recorrer a diferentes ferramentas para descobrirem a leitura, como cartazes expostos na sala de aula, consulta com os amigos ou outras estratégias que eles próprios desenvolviam como a identificação de gravuras e o estabelecimento de relação das mesmas com o texto escrito ou ainda com estudos anteriores.

Não foi possível uma aproximação com as concepções de leitura que embasavam as práticas da professora PK, que se encontra no período diversificação de acordo com a classificação de Huberman (1989), uma vez que durante os 3

períodos de aulas observados as atividades de leitura resumiram-se em leitura coletiva dos nomes dos alunos e da sequência do alfabeto. Esse contexto sugere que não houve propostas de leituras específicas e intencionais nas quais os alunos pudessem por seus conhecimentos leitores em jogo.

A professora PG utilizava a leitura em suas aulas, favorecendo situações com uso real dessa prática, sugerindo que entende, em dadas situações, a relevância da leitura, pois trabalhava a leitura de textos relacionados à vida cotidiana (bilhetes da escola para os pais, texto instrucional), porém, em outros momentos adotava a leitura num contexto tradicional de ensino quando solicitava aos alunos a leitura como decifração do código, isto é, a leitura de palavras que ela orientava pela estratégia de combinar letras, como por exemplo, diante da palavra lousa, perguntava “L e O forma o quê?”.

Essas situações, opostas entre si, dificultam a compreensão de qual a concepção pedagógica que embasa a prática da professora. Contudo é possível atentar que ainda que a professora em dados momentos centrasse sua prática em exercícios relacionados com o modelo tradicional de ensino, em outros ela apresentava uma diversificação das atividades, propiciando momentos nos quais os alunos eram desafiados nas atividades de leitura, sugerindo uma prática com traços do construtivismo. Essa professora, de acordo com a classificação de Huberman (1989) está no período da diversificação.

As demais professoras (PB, PC, PD, PF, PH, PI, PJ e PL) trabalhavam situações que sugerem a concepção empirista de leitura, ou seja, a leitura como decifração, pois muitas das ações observadas estavam ligadas a leitura de letras e sílabas, como por exemplo, a letra de músicas na qual eram enfocadas as sílabas de algumas palavras e a introdução da família silábica seguidamente.

Uma das professoras PC fazia uso das letras móveis em um dos dias observados, pedindo que as crianças montassem palavras aleatoriamente, porém, não houve direcionamentos, intervenções ou acompanhamento direto durante o desenvolvimento da atividade.

Os textos, embora curtos ou de memória, estavam presentes nas salas de aula, porém de um modo geral, eram utilizados como pretextos para o ensino de letras e sílabas ou trabalhos com palavras isoladas. Não se observou a exploração do sentido do texto, nem indícios de atividades que favorecessem a leitura como compreensão. Observou-se ainda o uso de textos em atividades

descontextualizadas e atividades que dificultam construção do conhecimento pelo aluno.

Considera-se ainda que, mesmo que não se tenha observado o trabalho com exploração do sentido do texto, a introdução de textos durante as aulas podem sugerir uma tentativa de aproximação da prática para uma perspectiva construtivista. Isso também é identificado nos discursos quando as professoras apresentaram suas concepções pedagógicas baseadas nos moldes construtivistas, ainda que a prática sugirisse o contrário.

Onze (11) professoras revelaram na entrevista que entendem a leitura como uma prática necessária para o desenvolvimento do aluno, afirmando que sem atividades específicas e planejadas não há como realizar um bom trabalho, embora haja controvérsias durante as falas, como pode ser observado no exemplo abaixo:

PJ: Bom, pra mim, a leitura é uma construção necessária para ser trabalhada em sala de aula. É preciso muitos textos para que nossas crianças aprendam a ler, por isso o professor tem que trabalhar leitura todos os dias e, olhe lá, acho que todas as horas. Aqui na escola a coordenadora pega no nosso pé e todo dia a gente tem que ler um livro ou texto da pasta pra crianças.

P: O que é a pasta?

PJ: Ah.. a pasta.. é um projeto que a coordenadora inventou. Toda semana ela manda uma pasta pra gente que tem jornal, revista e um ou dois livros. Daí a gente tem que ler pra crianças. Cada dia lê uma coisa e aí se não ler, ela cobra mesmo. Ela acha a leitura importante, dá até uns modelos de como a gente tem que trabalhar com leitura de maneira diferente do convencional. Até que são coisas legais... mas a gente tem que tomar cuidado pra não ficar só nisso...senão nosso aluno não lê... e daí já viu né!!!!

PB foi à única professora a admitir uma concepção de leitura como decifração de letras. A manifestação da professora é apresentada a seguir:

PB: Acho que pra ler meu aluno tem que saber decifrar as letras. Oras, ele tem que saber que juntar b+a dá BA, senão o que ele vai fazer se não souber isso. Mas a educação (secretaria) não quer que a gente dê essas coisas. Não dá pra ensinar a escrever texto junto com a alfabetização. Primeiro tem que se alfabetizar, depois eles escrevem. Se você ler um texto em outra língua não vai saber, por que? Porque não se alfabetizou naquela língua, mas se for alfabetizado saberá ler qualquer texto na língua. As coisas das faculdades são bonitas, mas ninguém vem aqui pra ensinar o que fazer. As pessoas só falam que tá errado o que a gente faz, daí quando não alfabetizo a diretora fala que a gente não trabalhou direito e as professoras que pegam as crianças no ano seguinte metem o pau na gente.

Essa manifestação mostra que a professora tem um entendimento tradicional do ensino da leitura e escrita, pois sua fala distancia-se do aprender a ler, lendo e a escrever, escrevendo. Afirmou que o processo de alfabetização deve acontecer desconectado do processo de apropriação da leitura e escrita, não identificando a leitura e a escrita como práticas sociais, como defende Jolibert (1994).

Além disso, fez uma crítica em relação às pesquisas realizadas nas escolas, pelas universidades. E esclareceu que há conflitos na escola, quando o trabalho de alfabetização não tem êxito.

Outra manifestação que mostra a distância existente entre a prática e o discurso pode ser percebida na seguinte fala:

PC: *A leitura faz parte do dia a dia, não dá pra viver sem ela. Ler é entender o texto, entender o sentido que ele tem pra quem tá lendo. Por isso é preciso trabalhar sempre com os textos e explorar todas as formas possíveis de textos em sala de aula. O aluno tem que ler lendo.*

Mesmo com esse discurso, a professora C, que na classificação de Huberman (1989) encontra-se na fase da entrada e descoberta, só realizava atividades de codificação e decodificação em sala de aula, trazendo atividades mecanizadas como cruzadinhas, caça-palavras, cópias e escrita de palavras soltas em atividades xerocopiadas de coleções de atividades prontas. Não há evidências de utilização de muitos textos nas aulas dessa professora. Na parede da sala há um cartaz no qual está escrito a letra de uma cantiga.

Pode-se aqui fazer uma comparação entre as fases classificadas por Huberman (1989), a qual mostra que tanto professores principiantes quanto àqueles que já possuem algum tempo no magistério, possuem práticas semelhantes, ou seja, o tempo de atuação em sala de aula não é condição para a eleição de uma ou de outra prática. As reflexões da prática bem como as modificações da mesma só acontecem a partir das necessidades encontradas pelos próprios professores e com o compromisso assumido com os alunos, visando o favorecimento do desenvolvimento do processo ensino-aprendizado.

Quanto à concepção de escrita PA e PE valorizam a utilização de textos favorecendo o processo da aprendizagem da escrita em situações reais. Essas professoras, de acordo com a classificação de Huberman (1989) estão na fase de diversificação, considerando sua carreira, sendo que o dinamismo que apresentavam nas aulas pode estar ligado ao momento de identidade em que se encontram.

As outras dez professoras manifestavam em suas aulas a concepção de escrita como codificação – dando ênfase a formação de sílabas e palavras, e pequenos textos nos quais enfatizavam algumas palavras seguidas pela família silábica, sugerindo que tendem a utilizar, nesse momento, contextos do método

tradicional, evidenciando uma abordagem empirista do ensino, como apontado por Becker (2001).

Realizavam a escrita de textos memorizados, como cantigas, parlendas e outras propostas do material Ler e Escrever, sugerindo uma concepção de escrita como codificação. Também se observou o trabalho focado em letras e no alfabeto com atividades repetitivas e mecanizadas. O uso da cópia foi bastante explorado bem como atividades realizadas de maneira aleatória, com a intenção de explorar o código alfabeto, como o trabalho com vogais, ligar o desenho a palavra e lista de nome de alunos em ordem alfabética, por exemplo.

Ainda em relação à concepção de escrita, verificou-se que as professoras entendem que a questão da escrita é complexa, sendo uma condição para registro de informação e modo de expressão, identificando a escrita como mecanismo de comunicação. Porém, verificou-se que professoras que não tem claro o que é o processo de leitura num modelo construtivista, também possuem dificuldade para relacionar a escrita a essa concepção e embasam as atividades na perspectiva da codificação, escrita de sílabas e palavras, como as cruzadinhas e caça-palavras, por exemplo.

Percebeu-se que, exceto duas professoras (PA e PE), todas as demais não especificaram com clareza o que é ler e escrever, nem como essas práticas são realizadas na escola; também possuíam dificuldades para explicarem em que consiste a função social das práticas de leitura e escrita. A compreensão da comparação da prática observada em sala de aula com as afirmações feitas em entrevista mostraram incoerência entre práticas e discurso.

Prática de sala de aula (PL): *A professora escreve um texto instrucional na lousa e pede para que os alunos copiem, depois escreve algumas questões para os alunos responderem e também algumas atividades como separar as sílabas, escrever o plural de palavras e passar as frases afirmativas para negativas. Há leitura realizada pela professora e os alunos leem a sequência do alfabeto que está posicionado no alto da lousa.*

PL: *Eu preciso trazer muitos textos para a sala de aula. Preciso que os alunos aprendam como usá-los e nas situações que estão por aí pela vida. Os alunos precisam ler muitas coisas, por isso a leitura é importante e tem que estar na sala de aula, porque só assim, os alunos vão saber entender que precisam dela para entender as coisas escritas do dia-a-dia.*

Verificou-se ainda que as professoras tentavam fazer algo diferenciado no trabalho em sala de aula (leitura e escrita de textos instrucionais, por exemplo), e em seus discursos essa tentativa foi valorizada e indicada por elas como práticas de

uma concepção construtivista, porém não houve esclarecimentos sobre a relevância da prática da leitura, juntamente com a prática de escrita, como essenciais no processo ensino aprendido. Verificou-se que o uso do texto foi apenas com função de realizar cópia. Não foi identificado um trabalho efetivo com o texto instrucional, considerando sua função social. O texto só serviu para que os alunos respondessem às perguntas com respostas encontradas no próprio texto.

Esse contexto corrobora para validar os estudos de Micotti (2009) quando afirma que há incoerência entre a prática e o discurso, e que estes são tomados por manifestações da perspectiva construtivista, contradizendo as revelações da prática, cujas ações acabam por ser embasadas na concepção empirista do ensino.

Outra manifestação que mostrou que o discurso não está relacionado à prática pode ser percebida a seguir:

PF: *A leitura é importante, porque sem ela as crianças não aprendem nada. As crianças precisam ler e escrever situações que vão usar fora da escola. Por isso, os textos de memória, as listas, a escrita de palavras, dos nomes dos alunos, servem para ajudar elas aprenderem a usar a leitura e a escrita quando precisam, quando vão ler o nome do ônibus ou da placa da rua. Mas não pode se esquecer que para ler a criança tem que aprender o alfabeto. Durante a leitura a gente também tem que ajudar porque senão a criança que ainda não sabe ler fica lá meia hora tentando bebebe e não sai disso. Aí a classe já começa conversar, as crianças ficam sem paciência e se você não tomar cuidado vira uma bagunça geral, por isso a gente tem que tomar as rédeas rapidinho.*

A PF trabalhava em suas aulas com cópia da família silábica, ditado recortado, contagem de letras e sílabas nas palavras e texto fatiado, deixando transparecer que seu trabalho apresentava características do modelo tradicional de ensino, justificando as atividades embasadas no método da silabação, sendo que o enfoque da leitura é por decifração e a escrita por codificação.

Embora haja um discurso adequado quanto às concepções de leitura, essas orientações não foram verificadas na observação das aulas. Além disso, há contradições no próprio discurso, por exemplo:

PB: *A leitura não é apenas decodificar as letras, as crianças não podem achar que se juntar as letras vão ler. Elas têm que saber que a leitura tem um significado, mas para isso nós, precisamos levar a criança para o nível alfabético, antes disso ela não irá conseguir ler muita coisa. Ela só vai ler desenhos, algumas letras, coisas desse tipo. Acho que se voltasse o método tradicional seria melhor, pois a criança ia conseguir aprender mais rápido e assim ia entender melhor o texto, sem ficar decodificando o tempo todo. Ler é ler qualquer coisa, por exemplo, a criança pode ver uma figura, desenho ou uma propaganda e ler o que ela representa.*

Após relatar que ler não é apenas decodificar, a professora se contradisse e afirmou que a criança iria aprender a ler sem decodificar. Essa manifestação tende a mostrar que a professora adota práticas tradicionais, cujas representações são analisadas por Becker (2001) quando cita que uma concepção empirista traz propostas de fixação, reprodução e repetição de conteúdos e, também a utilização de métodos de alfabetização, como os descritos por Micotti (2012).

Ainda, quanto à escrita, verificou-se que todos os professores valorizavam a presença de textos. PB, que na classificação de Huberman (1989) também está na fase da diversificação, considerando seu tempo de atuação, valorizava o texto, porém acreditava ser necessária a decifração para compreendê-lo, distanciando sua prática da proposta de leitura por atribuição de sentido, defendida por Jolibert (1994). As demais mostravam, em seus discursos, a necessidade de textos nas aulas.

PJ: O texto é necessário para que o aluno aprenda a ler entendendo o que está lendo. Essa forma da gente tentar ensinar primeiro as sílabas é algo que já foi ultrapassado. Só que hoje em dia o que eles querem que a gente trabalhe é o construtivismo na hora de ensinar a ler, mas isso é muito difícil, mas a gente tem que tentar trazer textos diferenciados que ajudem o aluno a ler o mundo.

Esse tipo de manifestação de PJ (que também está no período da diversificação) sugere que os professores têm consciência da necessidade da modificação de práticas, como pontuado por Micotti (2001), de maneira que essas tentativas são evidenciadas numa proposta pedagógica mesclada, trazendo atividades com modelos tradicionais, como o caso das cruzadinhas, e o trabalho com o texto, realizando uma aproximação com os pressupostos construtivistas.

Por outro lado notou-se que há grande preocupação com um trabalho que contemple as letras do alfabeto, sendo que cada letra apresentada aos alunos é seguida por um conjunto de atividades em folha com o propósito de fixar a letra trabalhada. Houve preocupação com a apresentação da família silábica e de palavras que contemplassem as combinações da consoante estudada com as vogais.

4.2.2 As práticas de leitura observadas (orientada/planejada, livre/sem planejamento – tipo: individual ou coletiva, compartilhada e colaborativa).

Para análise dos dados referentes às práticas de leitura realizadas nas aulas, utilizou-se como referência as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (BRASIL, 1997) e o Manual de orientações para o ensino de 9 anos: inclusão da criança de 6 anos (BRASIL, 2006).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997) o trabalho com leitura em sala de aula pode acontecer de variadas maneiras: leitura diária, silenciosa e individualmente, onde cada aluno realiza a sua, utilizando as estratégias que já domina.

Pode ser também em voz alta, realizada por apenas um aluno ou coletiva, dependendo do objetivo da atividade e ainda pela escuta de alguém que lê. A leitura compartilhada diz respeito à leitura em voz alta na qual um aluno ou o professor lê um trecho do texto e outra pessoa continua a leitura do trecho subsequente ou ainda quando alguém lê um texto e os demais acompanham a leitura cada qual com uma cópia do texto. A colaborativa é a leitura na qual o professor lê um texto e durante essa leitura realiza questionamentos sobre as pistas linguísticas que possibilitam atribuição de determinados sentidos ao texto (BRASIL, 1997).

A leitura planejada é aquela que o professor elabora uma situação na qual os conhecimentos do aluno, enquanto leitor, serão evidenciados. Trata-se de uma ação específica de leitura para a leitura, sem ler para atender a outras solicitações.

Para adotar cada tipo de leitura, os PCNs (BRASIL, 1997) sugerem que o professor explique aos alunos os objetivos de cada uma, refletindo sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que se utiliza para realizá-las.

Considerando esses conceitos, a observação revelou que apenas 4 professoras manifestavam práticas de leitura planejadas nas aulas (PA, PE, PG e PI). Essas práticas mostraram um contexto com a preparação, à introdução da leitura e uma breve discussão sobre a mesma. As professoras PF, PG, PI e PL mostram preocupação com o uso de textos memorizados, uma prática proposta pelo programa “Ler e escrever” que é utilizado nas escolas do município de Limeira.

A leitura como decodificação foi percebida nas práticas das professoras PB, PC, PD, PH, PK e PJ.

Prática de leitura (PH): a professora H entrega aos alunos uma folha que tem escrita uma canção. Os alunos pintam os desenhos e depois ela solicita que encontrem a palavra “cachorro”. Escreve essa palavra na lousa e vai direcionando uma leitura silabada, perguntando C e A forma??? esperando que as crianças completem a sua fala. Faz isso com as outras sílabas de cachorro e faz novamente esse tipo de leitura com mais 3 palavras.

Prática de leitura: a professora J entrega um texto poético aos alunos e em seguida faz uma leitura em voz alta. Após essa ação solicita que os alunos encontrem algumas palavras que ela escreve na lousa e conforme vai

fazendo a escrita, vai direcionando uma leitura por silabação: pato, caneco, marreco etc, enfatizando cada uma das sílabas. Posteriormente os alunos procuram as palavras no texto e as circundam. Em seguida professora pede que ilustrem o texto.

Quanto às modalidades de leitura realizadas pelas professoras, predominaram a coletiva e a individual. As professoras PA, PF, PG e PL também realizavam leitura compartilhada. A professora PA realizou leitura colaborativa e em grupo, propondo desafios e instigando às crianças para que pudessem conseguir ler o texto por meio dos indícios. Essa ação sugere grande preocupação em trabalhar o texto em sua função social.

A frequência de realização das leituras variou durante as aulas observadas. Em algumas classes (A, B, C, E, G, H, I, J e L) as mesmas foram realizadas todos os dias, ainda que os tipos de leitura fossem os mesmos, bem como o contexto de leitura, como a leitura do alfabeto, por exemplo. Em outras (D, F e K) a leitura foi realizada apenas em um dia, com predominância de leitura feita pela professora.

O tipo de leitura predominante nas salas de 1º ano foi à realizada pelo professor e a coletiva, porém as professoras PA, PB e PC propunham atividades de leitura individual. A PA sugeria aos alunos que lessem o texto, e quando não conseguiam ela realizava questionamentos e oferecia pistas dos indícios para que pudessem chegar à descoberta do texto.

As professoras PB e PC propunham uma tentativa de leitura individual, porém quando os alunos davam indícios de que não sabiam ler, elas mesmas faziam a leitura para eles. Além disso, nessas salas, o trabalho era realizado com textos memorizados como canções infantis, parlendas e trava-línguas. Em todas as salas houve leitura de histórias feita pelo professor.

PA encaminhou atividades planejadas de leitura, nas quais os alunos eram incentivados a procurar o sentido do texto, embora ainda não soubessem ler. Realizava mediações propondo, aos alunos, reflexões para propiciar suas interações com o texto. As suas intervenções não constituíam em apresentar respostas prontas, mas fazer provocações reflexivas para que as crianças desenvolvessem mais as suas interações.

Prática de leitura: (PA) *Em um texto que apresentava a letra de uma música, a professora entregou a folha e não fez a leitura para crianças. Na folha havia o desenho de uma lagoa e de um sapo. Ela solicitou que as crianças lessem. As crianças estavam sentadas em duplas.*

Diante da palavra nadou, uma criança vai até a professora e pergunta:

Aluno: professora aqui tá escrito “adou”?

P: Por que você acha isso?

A: eu sei, mas tem uma coisa que eu não sei.

P: Então vamos pensar mais um pouquinho?

O aluno volta para sua carteira, e junto com seu colega descobrem que na lista de nome das crianças da classe há o nome de Natália.

Volta para a professora e pergunta:

A: É nadou professora?

P: Sim, é nadou. Como vocês descobriram?

A: A, é porque é a mesma letra do nome da Natália.

P: Muito bem, é isso mesmo, vocês estão de parabéns.

A: Professora isso é a música do sapo?

P: Por que você acha isso?

A: Porque tem um sapo e uma lagoa e tem o nadou, então acho que é a música do sapinho que a gente canta.

P: Isso mesmo!!! É uma música que nós já cantamos. Fale para os outros amigos o que vocês descobriram.

O aluno então diz aos demais amigos da classe do que se tratava o texto.

Verificou-se que esse tipo de prática favoreceu a construção do sentido do texto pelo aluno. Pois houve interação e reflexões para se chegar ao objeto do conhecimento. Isso mostrou que a proposta de trabalho vai ao encontro ao proposto pelos PCNs quando este indica que as atividades de leitura devem ser realizadas pelos alunos, mesmo antes de saberem ler, bem como enfatiza as concepções de leituras voltadas para a atribuição de sentido, como defendido por Jolibert (2004) e Micotti (2012).

Nos 2º anos observou-se a predominância das modalidades individual, coletiva e a realizada pelo professor. As professoras PE, PF e PG utilizavam leituras compartilhadas em cartazes com textos memorizados pelas crianças (parlendas ou canções infantis) leitura do alfabeto e palavras isoladas, como os nomes descritos dos objetos que estavam na sala de aula (ex: armário, lousa, giz), a relação de nomes dos alunos.

Dessas professoras, apenas a professora PE realizou leitura colaborativa, quando trouxe um texto descrito no cartaz e os alunos realizavam tentativas de leitura para conseguirem atribuir sentido ao texto.

Observou-se que a professora PH (que na classificação de Huberman (1989) se encontra no período da diversificação) em nenhum momento propôs a realização de leitura pelos alunos. Quanto à leitura realizada pela professora, a mesma era apenas dos enunciados das atividades. Não houve leitura de nenhum tipo de texto.

Houve situações de leitura em todos os 3º anos. A predominância era de leitura de alfabeto, textos xerocopiados para leitura individual. Os enunciados das atividades eram realizados pela professora, como por exemplo: Leia com atenção o texto e faça uma listagem de todos os personagens que aparecem na história.

Duas professoras (PI e PL) realizaram a leitura de textos descritos em cartazes (poema e bilhete). Ressalta-se que de acordo com a tabela de Huberman (1989) a professora PI está no início de carreira, ou seja, entrada e a descoberta, já a professora PL está no período de diversificação.

Percebeu-se que professora PI, cuja tempo de magistério é o início da carreira preocupava-se em cumprir as propostas orientadas pela Secretaria da Educação, ou seja, realizava, na íntegra, as atividades propostas pelo programa Ler e Escrever, porém se distanciava da proposta quando precisava realizar correções.

Prática de sala de aula (PI): os alunos entram na sala e sentam-se em grupo. A professora inicia a aula fazendo uma oração. Após isso canta algumas cantigas com as crianças. A próxima ação é a construção da rotina das ações do dia. Os alunos vão sugerindo e a professora acolhe a participação, porém, quando solicitam alguma ação que não está programada para o dia, a professora explica aos alunos que tal atividade não será possível naquele dia ou momento. Feito isso, a professora começa a realizar leituras, ora ela lê, ora pede aos alunos, dos cartazes que estão dispostos na sala de aula. Trata-se de lista dos nomes das crianças, identificação de como está o tempo, poemas e parlendas, alfabeto. Depois realiza a roda da leitura onde faz a leitura de um texto da revista "Ciências Hoje". Faz alguns comentários e solicita aos alunos que façam uma discussão sobre o tema. Terminada essa atividade a professora pede que se houver algum aluno que não está sentando com o amigo que ela pediu, que façam a troca. Há uma breve movimentação de 3 alunos que realizam as mudanças. A professora entrega uma cópia de texto para cada aluno e pede que façam a leitura do mesmo silenciosamente. Depois realiza, ela mesma, a leitura em voz alta. Trata-se de um texto científico que fala sobre os astros. As crianças comentam sobre o que entenderam do texto e em seguida a professora recolhe os textos que havia entregado anteriormente aos alunos. A proposta é que agora os alunos escrevam um texto sobre o que aprenderam sobre os astros. A escrita deverá ser coletiva, por isso entrega apenas uma folha para cada dupla. No dia seguinte, a professora entrega, aos alunos, o texto com as correções que ela mesmo fez e solicita que façam a cópia dos mesmos no caderno.

Embora se tenha observado que a professora revelou uma prática diferenciada na qual os alunos puderam participar efetivamente, tanto nas discussões, quanto na escrita de seus textos, a professora ainda evidenciava ações norteadas pela proposta tradicional, o que foi comprovado no momento que ela mesma corrigiu os textos dos alunos e solicitou que fizesse a cópia dos mesmos. Não houve um momento de troca, discussão ou situação reflexiva no momento da correção nem das possibilidades de melhoria das escritos, fazendo evoluir o processo de escrita.

Identificou-se nesse contexto que a professora buscava situações com modelos construtivistas, porém algumas ações de sua prática sugeriam que ainda estava muito ligada a concepção empirista, ou seja, àquilo que as professoras

chamam de “mescla” em seus discursos.

***PB:** A gente busca muitas formas de trabalhar em sala de aula, quando vamos trabalhar leitura e escrita temos que seguir as orientações da coordenadora, ou seja, ela quer construtivismo. Nem sempre é possível seguir a risca o que eles querem, por isso, muita de nos professoras preferimos mesclar o tradicional e o construtivismo, porque isso a gente conhece e sabe que dá resultado, assim não ficamos só na família silábica.*

Já a professora PL, embora também realizasse as propostas do programa, não o fazia com tanto rigor, introduzindo outros conteúdos que não eram contemplados na proposta. Ela realizou com os alunos um momento de leitura de livros literários, no qual as crianças podiam escolher os títulos, mostrando indícios de uma prática planejada.

As professoras PK e PB realizaram esse mesmo tipo de atividade de maneira isolada, pois os alunos podiam pegar os livros para leitura somente quando acabassem as demais atividades. Verificou-se que dessa forma, poucos eram os alunos que realizavam a leitura; a maioria apenas folheava os livros e, em seguida, os trocavam. Essa prática mostrou não haver um planejamento direcionado para atividade de leitura, pois os alunos não manifestavam um comportamento leitor, nem tão pouco as professoras, os objetivos da atividade.

É importante ressaltar que nas 4 salas de aula do 3º ano, as professoras estavam trabalhando com o material do programa Ler e Escrever.

Os resultados das observações revelaram que duas professoras (PI e PJ) apresentavam dificuldade em trabalhar com os diferentes tipos de leitura e restringiam o trabalho a: leitura feita pelo professor, coletiva e de maneira individual, evidenciando insegurança para adotar as modalidades de leitura propostas pelos PCNs.

Verificou-se que muitas ações direcionadas para a leitura ocorreram em situações isoladas, como no final da aula (PK, PL, PC, PF e PG) onde os alunos que acabavam as atividades pegavam livros, de livre escolha, demonstrando que esse tipo de atividade não é intencional para o desenvolvimento da leitura. Outras atividades ocorreram com leitura por memorização ou ainda somente a leitura do alfabeto. Algumas professoras realizavam as leituras propostas pelo programa “Ler e Escrever”, porém, em muitos casos, elas usavam o material pela exigência da rede de ensino, não por vontade própria, o que sugere que as ações propostas pelo programa podem não apresentar os resultados esperados pela forma como foi utilizado.

PH: *A gente busca a leitura de todas as formas, aí vem o governo e manda a gente trabalhar do jeito que eles querem. Esse Ler e Escrever (programa) aí mesmo, é algo que foi jogado pra gente, ninguém ensinou nada e agora vivem querendo que a gente faça projeto daqui e projeto dali, mas a gente precisa ensinar a ler e escrever, daí cobram resultado, mas nunca querem que a gente dá ba, be, bi, bo, bu. Como as crianças vão ler se não aprendem as famílias silábicas? Eu respeito às pessoas que estudam e querem mudar tudo, mas ninguém tá aqui na sala pra ver o que acontece quando o aluno vem todo sujo e com fome e a gente tem que fazer projeto de coisas que ele nunca comeu e que na cada dele não tem nada. Por isso muita coisa aí desse livro (do programa ler e escrever) eu não faço mesmo, podem fazer o que quiser. Eu ensino ler e escrever do meu jeito mesmo que é como eu aprendi.*

Durante as entrevistas, averiguou-se que 9 (PA, PB, PC, PE, PF, PG, PI, PJ e L) das 12 professoras consideravam a necessidade de leitura planejada e orientada para que os alunos consigam avançar nas práticas leitoras. Contudo, não manifestaram práticas específicas para o desenvolvimento da leitura, sendo que muitas leituras só eram realizadas por exigência do programa “Ler e Escrever”, mas com a metodologia diferente da proposta pelo programa, ou seja, elas realizavam as atividades de leitura, mas com as próprias metodologias.

4.2.3 Práticas de escrita observadas nas aulas

Para a análise dos dados das práticas de escrita desenvolvidas nas aulas recorreu-se aos estudos sobre a escrita descritos no capítulo 2 dessa pesquisa. Também se pautou em alguns instrumentos orientados pelos PCNs (1997), o qual considera que cabe ao professor propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos passam compartilhar atividades como produzir propriamente, grafar e revisar, assumindo diferentes papéis enunciativos numa ação colaborativa para a construção da competência escritora.

Além disso, o referido documento sugere algumas práticas para que o professor trabalhe em sala de aula:

- reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura;
- transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa; transformar uma entrevista em reportagem e vice-versa etc.;
- produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos, etc.;
- dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio);

- planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo) para que depois cada aluno escreva a sua versão (ou que o façam em pares ou trios) (BRASIL/ PCN LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, P. 47).

Na observação verificou-se que a professora PA trabalhava com intervenções para mediar à escrita, propondo estratégias nas quais os alunos escreviam a partir de seus conhecimentos, como na atividade na qual ela pediu para que escrevessem uma lista dos materiais que usariam para fazer uma dobradura.

As professoras PB, PH, PJ e PL trabalhavam com atividades descontextualizadas e as atividades propostas não apresentavam ligação umas com as outras.

Prática de aula (PL): A professora L pediu para os alunos escreverem a poesia *Casa de Vinicius de Moraes*. Quando os alunos terminaram ela recolheu o texto e disse que iria corrigir. Após isso, entregou aos alunos uma folha com atividades com o tema *salada de letras* e as crianças tinham que formar palavras utilizando as letras que estavam ali. No dia seguinte fez a leitura do conto *Cinderela* e disse que as crianças iriam escrever uma carta para o príncipe e na carta deveria aparecer um pedido de socorro da Cinderela para o príncipe.

Esse contexto mostrou que as atividades, embora pudessem ser planejadas não possuíam ligação uma com a outra, dificultando a construção de conhecimento pelo aluno que não conseguia manter uma linearidade em seus pensamentos, em suas produções e, portanto, a situação apresentou, por parte dos alunos, a falta de motivação ou interesse pela aula ou pela própria atividade.

A professora PC enfocava muito as vogais, como por exemplo, desenhar objetos que são começados com determinadas vogais; utilização de músicas e versos nos quais eram circundadas as letras; e pequenos poemas seguindo a sequência do alfabeto no qual ela pedia aos alunos que identificassem as letras que estavam sendo focalizadas no poema. Houve escrita de listas, textos fatiados e lacunados.

As professoras PG, PI e PK utilizavam as cópias em suas aulas, e, com base nos textos utilizados para as cópias, propunham atividades que visavam à gramática e ortografia, como escrever uma lista de palavras com determinada família silábica (CH e LH), outras atividades como passar do gênero feminino para o masculino. A professora G realizou a produção de um texto coletivo a partir de uma sequência de figuras.

Prática de aula (PI): A professora I colocou um texto na lousa para os alunos copiarem. Após isso escreveu algumas perguntas e pediu para que respondessem. Como o texto se referia ao sistema solar e falava de planetas, utilizou algumas palavras para trabalhar ortografia, como, por

exemplo, as palavras que tinham Pla em sua escrita. Após isso distribuiu uma folha com caça-palavras na qual todas as palavras estavam escritas com pla, ple, pli, plo ou plu.

A professora PD propôs a produção de escritas pelos alunos de modo aleatório. Essa professora, segundo a classificação de Huberman (1989), no que se refere a sua carreira, se encontra no período do distanciamento afetivo.

A professora propôs que os alunos completassem os espaços das palavras com letras. Também trabalhou com o texto de uma música, que após as crianças cantarem, pediu para pintarem os espaços entre as palavras; trabalhou o acróstico com o nome do ajudante do dia. Em nenhum momento os alunos foram desafiados a pensar ou construir um, novo conhecimento. Tais atividades sugerem uma prática com modelos tradicionais.

. A professora ofereceu um texto epistolar (bilhete) aos alunos, como modelo, depois pediu que eles escrevessem um bilhete para mães, com as informações que quisessem. Assim que os alunos acabaram de escrever levaram para a correção. A professora apontava os erros e os alunos voltavam para corrigi-los. Esse processo aconteceu em média três vezes por aluno, até conseguirem escrever o texto da forma como a professora considerava correto. Essa prática não favoreceu o aprendizado tendo em vista que os alunos estavam sendo condicionados a escreverem, pois tinham que escrever segundo o modelo idealizado pela professora. Não se identificou situações nas quais os alunos pudessem refletir ou modificar suas ações mediante o contato com o objeto do conhecimento.

A predominância das modalidades de escrita foi individual e coletiva. Somente as professoras PA, PE e PI utilizavam escritas em duplas. O exame das práticas de algumas professoras (PB, PH, PJ, PL, PG e PK) permitiu atentar para as dificuldades em identificar os objetivos de algumas propostas. Estas atividades não ofereciam momentos de reflexões para os alunos, pois se tratavam de atividades já prontas, extraídas de livros didáticos ou coleções, sem nenhum tipo de adequação, ou seja, em muitos casos não contemplavam nenhuma das habilidades propostas pelo plano de ensino do município.

Durante as observações poucas foram às propostas nas quais os alunos tiveram a oportunidade de utilizar a escrita para se expressarem, trazendo para essa ação os conhecimentos que já possuíam para, a partir da intervenção direta e específica do professor, aprender o que não sabiam (BECKER, 2001).

A professora PE propôs a escrita de um texto sobre o sítio do pica pau amarelo; PA propôs a produção oral com destino escrito e professor escriba. Essas práticas sugerem planejamento de atividades contextualizadas que envolvem textos e temas específicos. Identificou-se atividades inseridas num contexto, com interações entre os pares e intervenções diretas nas ações dos alunos.

Ao serem questionadas sobre as formas de escrita utilizadas para o trabalho em sala de aula, todas alegaram que proporcionam espaço para a produção dos alunos. Acrescentaram ainda essa escrita precisa estar de acordo com a realidade que eles vivenciam.

***PG:** A escrita tem que estar em todas as aulas. Se eu for ajudando, o aluno vai conseguindo escrever. Mas eu tenho que dar algumas pistas. Mas ele tem que já estar conhecendo as letras, daí conseguirá escrever um texto com sentido para outra pessoa ler. Por isso trabalho com texto que é importante para a criança, que ele vai usar na sua vida, como o bilhete, a receita, por exemplo.*

A professora PD atribuiu aos alunos à dificuldade de trabalhar com textos, mas as demais professoras revelaram que o aluno precisa entrar em contato com a escrita desde cedo e que é importante que ele escreva para que possa se desenvolver melhor em relação à escrita, como indica a manifestação da professora PK a seguir apresentada.

***PK:** É importante que o aluno escreva. Ele pode escrever o que quiser, sempre tem liberdade. Às vezes a correção fica prejudicada, porque com tantos alunos a gente não consegue corrigir de todos. Sempre a gente consegue corrigir os que conseguem terminar primeiro, os mais atrasados sempre ficam pro outro dia, ou às vezes nem é corrigido, é que tem muita criança que fica com gracinha na hora da lição e acaba não fazendo muita coisa e depois é sempre culpa do professor. A gente que tem que se virar pra dar conta de ensinar, pra alfabetizar e ainda com esse negócio de 9 anos, eles mandam tanta coisa pra gente ler que acaba nem dando tempo de preparar uma boa aula, mas a gente se esforça. A única coisa difícil é que a gente tem que seguir o Ler e escrever, lá eles falam que a criança deve escrever sozinha, daí a gente deixa, porque também é o que tão mandando.*

Verificou-se que a maior parte das estratégias adotadas pelos professores não contribuem para que os alunos consigam desenvolver a escrita; não se observou diálogos sobre o que as crianças irão, o como e o porquê escrever.

Percebeu-se que os textos utilizados eram direcionados pelo programa “Ler e escrever”, mas os encaminhamentos sugeridos pelo programa nem sempre eram seguidos.

Observou-se que houve interação durante a escrita em duas situações: por ocasião de uma escrita coletiva na qual a professora PA atuava como escriba; e na

proposição do estabelecimento de relação entre os nomes de personagens do sítio do Pica pau amarelo, como proposto pela professora PE.

Durante a entrevista a professora relatou que:

PE: Sabe, investir na leitura e escrita é a única maneira de permitir que os alunos aprendam, mas a gente é muito barrado pelo sistema. Cada dia vem alguma coisa da SME ou da própria escola, daí a gente tem que para de fazer o que está fazendo pra fazer o que é pedido. Isso atrapalha demais o trabalho em sala de aula e até os alunos ficam perdidos, pois depois é difícil retomar a sequência que tavamos trabalhando. Procuro interromper a aula o mínimo possível, tento ir de carteira em carteira pra ajudar. Tenho leitura todos dias e minha sala é sempre cheia de cartazes para os alunos consultarem na hora que vão escrever. Não gosto de livro didático nem do programa "Ler e escrever", mas tenho que seguir, então dou alguma coisinha ou outra (do livro) e faço aquilo que acredito que irá levar meus alunos a aprender. Sempre me dão classes com muita dificuldade de aprender, mas faço o melhor que posso e sempre as crianças aprendem alguma coisa, mesmo que seja pouco e isso pra mim já é muito. Acho que é porque gosto de escrever e leio muito que verificar tento fazer isso com os pequenos (alunos) o tempo todo. É muito bom vê que lendo e escrevendo mesmo sem saber fazer isso. Quando vem conta uma história pra mim e pegam o livro folheando e fazendo de conta que estão lendo, percebo o quanto o meu trabalho é importante para ajudá-los.

Durante as aulas dessas professoras os alunos eram participativos e questionavam sobre a escrita, discutindo argumentos e expondo pontos de vista. Foi percebido que elas demonstravam respeito pelos alunos e também asseguravam espaço para a participação dos mesmos nas aulas.

4.2.4 A continuidade do trabalho em sala de aula

Como a continuidade do trabalho realizado em sala de aula serve como elemento de articulação entre a prática pedagógica do professor e a aprendizagem por parte dos alunos, durante as observações focalizou-se a atenção à presença ou ausência de ações para assegurar a sua ocorrência. A continuidade ou a descontinuidade manifestam-se na organização do tempo e das ações didáticas realizadas no cotidiano escolar.

Das 12 professoras participantes da pesquisa apenas duas (PA e PE) apresentaram ações em seu desempenho didático que podem ser caracterizadas como medidas para assegurar a continuidade do trabalho realizado nas aulas. Nas práticas dessas professoras as ações apresentavam continuidade favorável ao desenvolvimento do processo de aprendizagem. Essa continuidade pode ser identificada na seguinte prática.

Prática da professora E: a professora propõe um trabalho de leitura de revistas em quadrinhos (todas do sítio do Pica Pau Amarelo), após essa ação, separa os alunos em grupos menores e pede que eles façam listas escrevendo os nomes dos personagens que apareceram nas histórias.

No dia seguinte, as crianças são convidadas a produzir oralmente um texto narrativo que deveria incluir todos os personagens do sítio elencados na leitura feita no dia anterior. A professora escreve na lousa o texto como os alunos falam, respeitando todas as suas ideias.

No dia seguinte a professora retoma o texto e inicia um processo de reescrita no qual começa a trabalhar com a linguagem escrita e com a limpeza ortográfica do texto, que consiste na exclusão dos vícios da linguagem, manifestados na produção oral feita pelas crianças.

Ressaltamos que à cada correção, feita com as crianças a professora vai explicando a relevância e a necessidade das ações para a construção de um texto claro e conciso.

Foram identificadas poucas ou nenhuma continuidade nas ações realizadas por 6 professoras PB, PD, PF, PI, PJ e PK; as práticas das professoras PC, PG, PH e PL, demonstraram ocorrência e também quebra de continuidade em suas ações realizadas nas aulas.

A ocorrência e quebra de continuidade pode ser percebida na seguinte prática:

Prática de aula (PC): A professora C entregou aos alunos uma sequência de figuras para escreverem uma história. As crianças fizeram isso oralmente e a professora escrevia. Durante a escrita a professora interferia nas falas das crianças e sugeria falar o que a criança dizia de outra forma, a qual também ia escrevendo. Acabada essa ação, a professora fez a leitura da história para as crianças e pediu que elas copiassem o texto no caderno. Em seguida, quando muitas crianças ainda não tinham terminado, a professora pediu para elas pararem de fazer o que estavam fazendo e abrirem o livro do Ler e Escrever numa determinada página para fazerem as cruzadinhas.

No dia seguinte a professora trabalhou com um texto lacunado e com folhas de atividades para as crianças completarem os nomes dos desenhos. E no outro dia trouxe um poema para as crianças realizarem a leitura e completar os espaços onde faltavam palavras.

Tais resultados indicam que inicialmente houve a continuidade do trabalho, porém nas propostas seguinte houve a introdução de atividades descontextualizadas.

Parte das propostas de trabalho de alguns professores (PB, PD, PF, PI, PJ e PK) não era contextualizada e as atividades não se relacionavam entre si. Elas propunham trabalhos descontínuos num mesmo dia – retirados de sugestões de livros didáticos ou coleções de atividades, mas que na maior parte do tempo não expressavam uma ligação coerente entre si nem favoreciam a organização adequada do tempo durante a aula.

Durante a entrevista essas professoras expressaram que o que mais dificulta a continuidade do trabalho é que precisam abordar outras coisas durante as aulas, como o programa Ler e Escrever, por exemplo, e outras disciplinas. Revelaram não ser uma prática muito comum, pois ser um professor polivalente acaba dificultando essa continuidade, como pode ser percebido na seguinte fala:

***PI:** Olha trabalhar com essa continuidade que você tá falando é difícil, porque a gente é polivalente. Daí temos que preparar muitas aulas, cada uma de uma matéria. Além disso, temos que trabalhar o Ler e Escrever, aí acaba sendo muita coisa, porque a gente tem criança que não aprende de jeito nenhum, daí tem que procurar atividade diferenciada. Dando aula dois períodos é difícil ficar inventando tanta coisa.*

Ao serem questionadas sobre as atividades prontas, publicadas em livros ou coleções, as professoras PB, PD e PK alegaram que dar aula em dois períodos nem sempre é tão fácil, por isso, essas coleções acabam sendo uma maneira de contemplar a maior parte das habilidades do plano de ensino, pois, segundo muitas delas, podem ser consideradas como atividades diferenciadas.

***PD:** A gente acaba tendo que comprar essas coleções mesmo, porque elas contemplam tudo que a gente precisa e que está no planejamento e facilitam a nossa vida, porque dando aula dois períodos é difícil elaborar aulas diferentes. Por isso eu acabo seguindo a continuidade sugerida pelos livros mesmo. Eles trazem todo o conteúdo que eu tenho que trabalhar. Hoje em dia também a gente digita no google o que a gente quer e tem milhões de exemplos de atividades. Isso facilita a vida do professor porque você não tem que ficar folheando os livros.*

Quando questionadas sobre o fracasso dos processos de alfabetização identificados pelas pesquisas e refletidos nas avaliações externas, as professoras tenderam a achar várias justificativas e alguns culpados para serem responsabilizados por essa condição. Atribuíram essa realidade aos alunos, evidenciando que os mesmos não demonstram interesse durante as aulas; culparam as autoridades, alegando que as mesmas dificultam a entradas de outros profissionais na escola, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos etc.; afirmaram ainda a falta de apoio e incentivo dos pais; referenciavam a progressão continuada como descompromisso por parte das famílias; e, por fim acreditavam que as ausências em demasia dos alunos são algumas das causas que contribuem para o agravamento dessa realidade.

***PF:** Olha mesmo que trabalhássemos o construtivismo puro, não iríamos conseguir o sucesso com todos os alunos, porque tem família que não liga, traz o aluno e “joga aqui” achando que a gente faz milagres. Pede pra fazer uma lição de casa, nada, pede pra trazer uma pesquisa, nada. Nunca aparece pra conversar com a gente e nunca vem nas reuniões. Assim fica difícil, por isso o aluno vai mal mesmo. Aí junta com o governo que não manda outros profissionais pra escola, a gente não é especialista em tudo,*

eu não sei ensinar um aluno a falar direito quando ele tem trocas na fala e na escrita. E tem mais viu... a gente é obrigada a passar o aluno por causa da lei, mesmo sem ele saber nada, por isso a família nem liga mesmo, sabe que o aluno vai passar.

PH: *Olha essa situação (de fracasso) que se encontra hoje a educação não é culpa dos professores não. A escola é culpada, a família é culpada e o governo é culpado. As professoras ficam de mãos atadas em muitas situações, porque quando o aluno não consegue aprender, a gente não consegue muita coisa a não ser encaminhar para a recuperação, para os especialistas. Não aprende o conteúdo de jeito nenhum. As vezes também pode ser imaturidade, já que tão vindo cada vez mais cedo para a escola e ainda tem o fato de que faltam muito né.... só não falta quem tem bolsa família...vou te contar viu...além de ser aqueles mais terríveis, não faltam jamais, é lógico né...a mãe quer o dinheiro.*

As professoras, exceto a professora PA, manifestaram preocupação com o conteúdo do planejamento e, em muitas aulas (PB, PD, PF, PI, PJ e PK) as atividades eram descontextualizadas ou não faziam nenhuma referência à realidade do aluno e as suas experiências de vida.

PJ: *Eles inventam esse negócio de sequência e a gente tenta, nem sempre dá certo, mas os alunos ficam um pouco confusos já que isso, dizem, aumenta a dificuldade das atividades. Eu não vejo assim, quando encontro várias atividades do mesmo assunto eu sempre costumo separar tudo e buscar aquilo que minha classe mais precisa, vou trabalhando cada dia uma coisa, tem dia que nem dou nada, mas se começo um texto do sitio do pica-pau amarelo, por exemplo, saio pesquisando tudo que posso a esse respeito, dai vou trazendo. Acredito que a sequência de atividades é por aí, tentar esgotar um assunto para depois buscar alguma mais interessante pras crianças. As mães dessa classe são “cri cri”, querem que eu dê muita lição, por isso não dá tempo de ficar fazendo essa pesquisa sempre, mas sempre que posso eu faço.*

PB: *Acho a sequência didática bem difícil, porque antes dar a gente tem que saber do que se trata. É uma atividade que começa do fácil e aumenta a dificuldade para os alunos. É meio trabalhosa, mas é bom é que sempre os alunos ficam pensando como fazer as atividades que eu dou. Às vezes até conversar com os amiguinhos pra descobrirem o que fazer. A coordenadora ajuda muito a gente fazer isso, porque também faz parte do “Ler” (Programa Ler e escrever), agora mesmo estamos fazendo esse das cantigas, as crianças gostam muito, elas leem, escrevem, compartilham, fico feliz com o resultado, mas ainda fico com medo de chegar no final do ano e não dar muito certo e minha classe ficar com média baixa no SAREM. Gosto muito do que faço e hoje em dia com a internet é muito fácil, porque eu pesquiso sobre qualquer coisa que quero dar pras crianças.*

As falas das professoras PJ e PB se referiram especificamente às propostas de sequência didática incluídas no programa Ler e Escrever, não tratavam a continuidade em sentido amplo, como processo que ocorre em diferentes propostas didáticas.

4.2.5 As concepções de ensino e aprendizagem subjacentes às práticas didáticas (espaço e voz do aluno na sala de aula, direcionamento pedagógico, organização da aula)

Para identificar as concepções de ensino aprendido subjacentes às práticas utilizadas nas aulas pelas professoras foram contrastadas as situações didáticas com os referenciais teóricos. Em seguida contrastaram-se as observações referentes às práticas docentes em discursos apresentados em entrevistas.

Após observar as práticas dos professores nas aulas e correlacioná-las com os discursos, foi possível considerar aproximações quanto às concepções que embasam essas práticas. Para realizar isso se optou por examinar essas práticas considerando três categorias – empirista/ interacionista/ inatista, conforme estudos de Becker (2001) e as propostas construtivistas assinaladas Micotti (2009).

Vale lembrar que de acordo Aebli (1971) a didática tradicional fundamenta-se na epistemologia empirista e o construtivismo, na perspectiva da epistemologia interacionista. Segundo Micotti (2012) nos meios escolares, especialmente nos discursos dos professores, destacam-se essas duas tendências: didática tradicional que na alfabetização se manifesta com a aplicação dos métodos analíticos e sintéticos e o construtivismo divulgado aqui no Brasil, com as pesquisas sobre a psicogênese da escrita, feitas por Ferreiro e colaboradores.

Sobre os modelos pedagógicos, a professora PA não definiu a abordagem que utilizava nem se declarou construtivista, mas descreveu práticas que correspondem ao construtivismo como revelam suas afirmações:

PA (1º ano): É uma pergunta complicada, porque eu não sei que linha que sigo. Eu sigo aquilo que dá certo para os alunos, se é construtivismo eu não sei, porque as vezes eu acho que é, outras vem minha coordenadora e fala que eu preciso seguir mais o conteúdo que to atrasada, e se eu fizer isso eu vou ser o que? Porque ela diz que fico muito tempo num texto só e que as crianças precisam de vários tipos de textos até o fim do ano, mas se eles não sabem ainda o que eu estou trabalhando, como vou mudar para o outro? Por isso, às vezes fico uma semana ou mais com um mesmo texto, daí eles aprendem. Se isso for tradicional então eu sou, se isso for construtivista eu sou também.

P (pesquisador): Mas sua formação inicial não contemplou o estudo dessas abordagens para que você soubesse olhar sua prática e classificá-la?

PA: Olha até estudei sobre Piaget e sobre o ensino tradicional, mas na verdade hoje em dia nem da muito tempo de ficar estudando isso, sei que tendo para ser construtivista, mas será que a minha prática me leva por esse caminho? Eu não sei isso, mas quero que meus alunos pensem, falem e saibam escrever e eu tento fazer eles aprenderem essas coisas.

P: Porque você acha essa pergunta complicada?

PA: Porque essas coisas de falar o que a gente é nas coisas que realiza na sala de aula, vai muito além de simplesmente dizer que é construtivista ou tradicional. É preciso conhecer mais sobre a educação para saber

responder isso aí que você precisa saber. Mas professor não tem muito tempo pra ficar estudando sobre isso não. A gente tem sim que pensar em fazer o melhor para o aluno se tornar uma pessoa de bem, ao mesmo tempo que aprende a ler e a escrever, observando sempre o meio e a realidade em que vive.

A professora PA manifestou em seu discurso um conhecimento que não declarava explicitamente. As outras onze expressavam em suas falas a adoção da abordagem construtivista, mas “com mesclas” de procedimentos próprios da didática tradicional, como exemplificam as seguintes manifestações:

PK (3º ano): *Bom, essa pergunta é difícil, porque ninguém é construtivista, as pessoas enganam quando falam isso, é o que eu acho. Na sala de aula com esse monte de aluno (23) quem é que dá conta de fazer tudo, nem do conteúdo a gente dá conta. Por isso a gente tem que se virar, então o que a gente faz é ser um pouco construtivista e na hora de ensinar a ler e escrever, a gente busca um pouquinho do tradicional. Melhor dizendo a gente faz uma mescla das duas coisas que dá certo.*

PD (1 ano): *Eu faço o que posso né. Ensino público não é lá essas coisas, se eu ficar inventando moda então, meu Deus, o tempo acaba e eu não fiz nada. Por isso faço o que todo mundo, uma miscelânea dos dois, quando dá pra ser construtivista eu sou, mas quando precisa uso o método tradicional. Como o aluno vai aprender a ordem alfabética, por exemplo, se não for da forma tradicional? Como vai saber traçar as letras? Escrever frases, conhecer as sílabas, escrever palavras?*

P: *E quando você usa o método tradicional?*

PD: *Ah menina... nem te falo.. você não põe meu nome na pesquisa porque se não minha coordenadora me esgana, mas eu uso todo dia, mesmo ela não querendo.*

PC: *Eu faço o que mandam porque tem que trabalhar o ler e escrever, mas é difícil viu, o material é desorganizado. Dai se eu trabalho o “ler” (programa ler e escrever). Na maior parte do tempo sou construtivista porque trago muitas atividades diferenciadas, vivo comprando coisas novas. Por isso, de vez em quando, mesclo os dois, mas acho que minhas coisas não são tradicionais porque eu não dou família silábica, só as vezes que tenho que fazer a leitura delas pras crianças aprenderem como junta as letras. Mas busco sempre atividades diferenciadas pra enriquecer o meu trabalho.*

Essas professoras consideravam suas práticas construtivistas, mas quando solicitadas exemplificar tais práticas, algumas se referiam a materiais utilizados, outras mencionavam algumas atividades como reescrita de texto de memória ou reprodução oral do texto lido pelo professor que este escreve na lousa; entretanto essas ações não ocorreram durante as observações.

Para Micotti (1998, p. 12), as concepções de leitura e escrita e de ensino e aprendizagem são totalmente divergentes no ensino tradicional e da proposta construtivista. Esse fator determina diferenças significativas nas formas de alfabetizar, tendo em vista que numa abordagem tradicional a leitura é vista como a

representação gráfica dos sons da língua falada, e a aquisição da leitura só acontece pela memorização das correspondências sons/grafias.

Por outro lado, ao se adotar práticas que favorecem o construtivismo, ou seja, a construção do conhecimento pelo aluno, como descrito por Becker (2001), o processo de alfabetização não acontece a partir dos elementos menores da língua – letras e sílabas – mas do contato direto do aluno com o objeto do conhecimento.

Buscou-se identificar os conceitos de aprendizado e de ensino subjacentes as práticas docentes durante as aulas; os resultados da observação revelaram que 9 professoras (PB, PC, PD, PF, PG, PH, PI, PJ, e PL) tendem a adotar procedimentos da transmissão de conhecimentos, reconhecida como modalidade de ensino tradicional que se fundamenta na concepção epistemológica empirista. Isso aconteceu em escolas que apresentam os mais altos scores nas avaliações.

As ações voltadas para a alfabetização valorizavam as práticas de memorização e reprodução, com pouca ênfase em situações que envolviam a participação efetiva dos alunos ou a organização do ensino de modo a envolver ou aprender a ler, lendo; as crianças não participavam nem mesmo na organização da rotina do trabalho diário.

Em nenhuma das salas observadas identificou-se a realização de ensino “puramente construtivista”, ou seja, uma concepção totalmente interacionista. Contudo, observou-se que na prática de duas professoras (PA e PE) predominavam ações interacionistas. Estas permeavam suas práticas com procedimentos pontuais que manifestavam algumas concepções empiristas, sendo que PA se aproximava mais da concepção interacionista que a PE.

Cabe destacar que grande parte das práticas pedagógicas observadas correspondia à didática tradicional que se fundamenta na concepção empirista de conhecimento.

Ressalta-se ainda que as abordagens didáticas e os encaminhamentos dos professores apresentaram semelhanças na maioria dos casos, todavia, em algumas salas de aula, notou-se dificuldade em identificar qual a concepção que de fato embasavam as práticas pedagógicas, considerando-se que ora manifestavam encaminhamentos próprios da didática tradicional (empiristas) ora apresentavam concepções apriorista, deixando os alunos entregues a si mesmo. Além disso, é importante registrar que durante as entrevistas apenas uma professora (PB) confirmou adotar uma prática pedagógica correspondente à didática tradicional.

4.2.5 O ensino fundamental de 9 anos: ações de professores e das instituições escolares

Para analisar o aspecto da continuidade do ensino foram tomadas como referência as propostas contidas no Manual de Orientações Gerais para o ensino de 9 anos – inclusão da criança com 6 anos (BRASIL, 2006) já que este documento é a principal orientação quanto à necessidade da continuidade do processo de alfabetização nos três anos iniciais do ensino fundamental. Utilizou-se também a publicação do MEC intitulada “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos” (BRASIL, 2006) que discute a relevância dessa continuidade para favorecer o processo de alfabetização como um ciclo que abrange os três primeiros anos do ensino fundamental, como já descrito no capítulo 1.

Sobre o fato de os documentos oficiais para o ensino de 9 anos orientarem sobre essa continuidade, 11 professoras alegaram desconhecimento desse mecanismo. Ao serem questionadas se haveria oportunidade de tratar desse assunto no HTPC, afirmaram que a secretaria da educação sugere muitas coisas para esse horário, portanto acreditam ser difícil incluir esse assunto na pauta.

PC: Nunca soube disso! É como o ciclo básico? Mas quando isso começou? Aqui na escola nunca se falou disso. A única coisa que a gente recebe do aluno é o portfólio que vem pra gente do ano anterior, mas esse também é falho porque só tem as avaliações da escrita e mais nada. Algumas vezes a gente que pergunta pro professor do ano passado como era o aluno, mas é só isso. No HTPCs acho que nunca falaram disso, e também nem tem jeito porque a secretaria manda muita coisa e não sobra tempo, ainda mais com essa coisa do pacto, a gente só tem que ficar nisso.

A observação dos trabalhos realizados em aula não revelou à ocorrência de ações dirigidas à preservação da continuidade nesse ciclo.

Todas as professoras alegaram não haver continuidade entre os 3 anos iniciais do ensino fundamental; apenas a professora PA afirmou ter conhecimento da necessidade de se trabalhar alfabetização em ciclo, porém como não há uma cobrança desse aspecto por parte da escola, entendia que tem que realizar seu trabalho com os alunos, sem focar esse ponto.

PA: Eu sei que a alfabetização é um ciclo que tem que ser trabalhado nos 3 primeiros anos, mas a escola nunca fez essa proposta pra gente, então eu trabalho na minha sala só, é difícil porque os HTPCs são cheios de recados e quase nunca sobra tempo pra conversarmos essas questões.

Algumas professoras (PA, PB, PF, PH, PI, PK e PL) alegaram que há uma tentativa de ver o que foi dado no ano anterior, mas o que acontece mesmo é que a correria do dia-a-dia não permite um diálogo e uma aproximação mais direta entre

os professores dessas séries. Revelaram que acabam por seguir o planejamento e o portfólio dos alunos só é utilizado nos meses de março, junho e novembro quando realizam a avaliação da escrita.

Esse instrumento não serve de parâmetro para a continuidade do trabalho e também, segundo elas, não há um planejamento de metas específico para esses três anos que deveriam levar à alfabetização.

***PH:** Olha essas coisas são difíceis porque elas vêm prontas pra gente e não dá pra questionar muito. Mas fazer como os documentos mandam, isso ninguém faz não. O máximo que a gente faz é conversar com a professora do ano anterior, com a coordenadora pra ver se teve algum encaminhamento pra algum especialista. Quando o aluno dá muito trabalho a gente até dá uma olhadinha na avaliação da escrita, mas de verdade esse portfólio não serve pra nada, só tem umas avaliações lá, mas que só servem pra sondagem, as do primeiro ano... mas das outras séries não serve pra nada. Uma burocracia muito chata e que faz a gente perder tempo. Agora que uma série deve seguir com o trabalho a partir de onde a outra parou, isso não acontece mesmo. Você quer ver uma coisa, e quando a professora não é da escola e ficou aqui só um ano, como você vai saber de onde começar. Isso é tudo conversa. A verdade é que cada professor precisa fazer aquilo que sabe, do jeito que acha que vai dar certo.*

A avaliação da escrita, de acordo com as professoras, é uma prática adotada pela secretaria da educação e se refere a uma sondagem realizada 3 vezes ao ano para identificar os saberes dos alunos. Porém, as ações a serem realizadas após esse diagnóstico cabem à escola.

Segundo as professoras não há orientações ou controle de como esses procedimentos devem ocorrer. Além disso, alegaram que a secretaria não possui nenhum mecanismo de verificação quanto à aplicação ou não desses procedimentos mediante o diagnóstico obtido com as avaliações.

Durante as entrevistas identificou-se uma imprecisão sobre o que deve ser trabalhado durante as aulas. As professoras PB, PC, e PD, de primeiro ano, não haviam identificado quais as ações que deveriam ser realizadas com as crianças, ou seja, quais as modificações que deveriam atender a esse novo ano, como, por exemplo, as brincadeiras, os conteúdos novos, as diferentes propostas. Esclareceram que não havia uma proposta clara da escola para o trabalho com esse novo primeiro ano.

PB: Olha o planejamento por habilidades é confuso, porque eles falam os objetivos, mas os conteúdos e as metodologias a gente que tem que procurar. Eles não querem que a gente trabalhe igual o primeiro ano de antes, mas também não falam como querem. Se a gente leva pra brincar reclamam que tem que alfabetizar, se a gente fica dentro das salas eles falam que precisamos sair mais para os outros espaços da escola. Vai entender o que querem né. Por isso menina a gente tem que fazer o que considera certo. Ninguém também fica verificando se tá certo ou errado o

tempo todo.

As professoras PA, PB, PC, PF, PG, PK e PI pontuaram que a escola não havia feito modificações específicas para orientar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos desse ano. As confirmações puderam ser percebidas na seguinte fala:

PF: Fazemos o que consideramos ser o certo, usando nossas experiências de anos anteriores. Para professores que vem do (educação) infantil fica mais fácil, pois a é necessário que as crianças brinquem e eles já estão acostumados em deixar as crianças mais a vontade.

No que se refere à alfabetização, verificou-se que há um planejamento anual do professor, com as habilidades selecionadas pela Secretaria da Educação Municipal de Limeira. As entrevistas mostraram que o trabalho dos professores é realizado individualmente e de modo específico durante o ano letivo.

Quanto ao Plano Gestor das escolas, identificou-se que 10 professoras participaram de sua elaboração, apenas 2(PG e PL) revelaram não saber da existência desse plano. A justificativa para essa alegação é que são professoras contratadas apenas por um ano, por não serem efetivas por concurso público.

PG: Nunca soube que existe um documento desse tipo na escola. O que a gente faz é seguir um planejamento que vem pronto do CEMEP (Centro municipal de estudos pedagógicos), e quando tem dúvida a gente conversa com a coordenadora, mas saber que há alguma coisa na escola que explica o que a gente tem que fazer, principalmente nos (ensino) 9 anos, eu nunca tive conhecimento. Apesar que sou nova nas escolas de Limeira, talvez seja por isso.

Cinco professoras (PA, PD, PE, PF e PK) assinalaram que a participação dos professores na elaboração do projeto político-pedagógico se restringe apenas em responder questionários elaborados pela equipe gestora. Tal ação mostrou que a construção do projeto político-pedagógico que deveria envolver a participação coletiva, como explicado por Padilha (2001) não é algo que tem acontecido nos espaços escolares.

Essas professoras também revelaram que quando o Plano é elaborado há uma divulgação do mesmo por parte da direção da escola, no entanto algum tempo depois, devido à correria do cotidiano escolar, os professores acabam por tomar decisões sem consultar o referido documento, como se pode observar na seguinte fala:

PC: O Plano Gestor da escola contempla muitas coisas, entre elas está o projeto pedagógico que é feito de 4 em 4 anos. A gente é até consultado pra fazer, ajudamos e tudo, mas quando vai passando o tempo, na hora de planejar o que fazer mesmo com as crianças e a gente acaba nem lembrando que tem que seguir aquilo.

Verificou-se que os professores desconhecem a proposta de continuidade no trabalho didático no ciclo alfabetização. Além disso, o processo de implantação do ensino de 9 anos aconteceu sem envolvimento dos professores que atuam em sala de aula. Após a sua implantação também não houve uma formação específica para que os professores tivessem conhecimento dos procedimentos a serem adotados para o cumprimento das propostas direcionadas pelos documentos oficiais.

4.3 Propostas e práticas: reflexões

Visando descrever o processo de implantação das mudanças curriculares instituídas pelas Leis nº 11.114 e nº 11.274 no âmbito de escolas públicas de ensino fundamental – ciclo alfabetização, por meio do estudo das propostas e práticas pedagógicas, foram analisados documentos da secretaria da educação, e das escolas e observadas às dinâmicas realizadas nas aulas de 12 professores dos três primeiros anos do ensino fundamental, do ensino de 9 anos.

Ao analisar os dados referentes aos documentos, foi possível considerar que: quanto ao plano de ensino das escolas de Limeira, percebeu-se a ênfase na organização curricular por área de conhecimento com estabelecimento de trabalho em habilidades específicas para cada ano de escolaridade, sendo a estrutura curricular proposta vinculada ao regime seriado.

O plano contemplava, além das demais áreas do conhecimento, a linguagem oral, leitura e produção, com ênfase no trabalho com a leitura e com a produção de textos e com aspectos que favorecem o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Verificou-se ainda que o plano, elaborado pela secretaria da educação cuja cópia era enviada para todas as escolas de Limeira, estava estruturado com as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos; conteúdos e metodologias eram aspectos de responsabilidade do professor.

O plano de 2009 contemplava habilidades específicas para o novo primeiro ano. Para os demais anos de escolaridade, as mudanças foram propostas nos anos subsequentes. Para o 1º ano houve uma ampliação das propostas para trabalhos que utilizavam como recursos os elementos do lúdico, mas, pouca ênfase no processo de alfabetização.

Após a análise cuidadosa do plano não foi possível identificar se existia um trabalho específico para assegurar a continuidade do processo ensino aprendizagem

nos três anos iniciais do ensino aprendizagem, pois o mesmo não contemplava nenhum tipo de instrução quanto a esse aspecto.

Referente à análise feita nos planos gestores das escolas (projetos político-pedagógico) identificou-se nas escolas A e D há indicações sucintas quanto à opção pedagógica a ser desenvolvida pelos professores. Essas escolas declaravam a opção pela proposta construtivista. Contudo, na descrição do plano não foram apresentadas bases teóricas que justificassem ou fundamentassem tal opção. Eram descritos apenas os procedimentos mediante os quais foram feitas as opções; por exemplo, há menções de que o plano foi elaborado em reunião com professores, considerando as orientações da secretaria municipal da educação.

No plano da escola C havia especificações de que a proposta pedagógica da escola se baseia em autores cujos estudos enfocam a proposta construtivista, detalhando a relevância dessa opção para escola. Também foram encontradas referências de documentos oficiais como a LDB 9394/96, os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental, ampliando as fundamentações que devem direcionar o trabalho pedagógico da escola.

Quanto à opção da orientação pedagógica feita pela escola B, não possuía especificação por uma ou outra orientação pedagógica. Ressalta-se que não havia indicadores de como a proposta construtivista era trabalhada em sala de aula. Também não foram encontradas, nos documentos analisados, especificações quanto à continuidade do ciclo de alfabetização em nenhuma das escolas.

Quanto à deliberação do CME a mesma foi orientada pelo Plano Nacional de Educação e pelo Plano Municipal de educação, especificando todas as ações necessárias para o atendimento do ensino de 9 anos no município.

Quanto à observação das dinâmicas realizadas em sala de aula, os dados revelaram várias constatações sobre as práticas dos professores, as quais puderam ser analisadas à luz das teorias apresentadas nesta dissertação, e mostraram as diferentes concepções que orientavam as práticas dos professores, bem como as concepções de leitura e escrita que direcionavam as atividades em sala de aula. Foi possível ainda contrastar as práticas observadas com as orientações de documentos oficiais, no que tange aos direcionamentos pedagógicos de sala de aula, enfocando, especificamente os três anos iniciais do ensino fundamental, identificado como ciclo alfabetização. Para essa análise foram categorizados cinco pontos de análise.

No que se refere às concepções de leitura e escrita que embasavam os trabalhos dos professores, percebeu-se uma tendência em acentuar o uso do código alfabético (10 professoras), também se verificou que duas professoras (PA e PE) utilizavam a leitura como atribuição de sentido.

Quanto às práticas de leitura observadas verificou-se que apenas 4 professoras (PA, PE, PG e PI) realizavam um planejamento efetivo com situações intencionais de leitura. A utilização da leitura como decodificação era uma prática adotada por 6 professoras (PB, PC, PD, PH, PK e PJ). E a preocupação com memorização de textos estavam presentes nas aulas de 4 professoras. (PF, PG, PI e PL).

Ainda no que se refere à leitura, quanto ao tipo de leitura adotada durante as aulas, a predominância era da opção por leitura coletiva, individual e feita pelo professor; quanto à frequência, as leituras eram realizadas diariamente (PA, PB, PC, PE, PG, PH, PI, PJ e PL). Ressalta-se, ainda que nos 3º anos se identificou a predominância do uso material do Programa Ler e Escrever, por ser uma das exigências da secretaria da educação.

Em se tratando das práticas de escrita observadas, os resultados apontaram que apenas duas professoras (PA e PE) trabalhavam com procedimentos de mediação para a aprendizagem e domínio do processo de escrita pelo aluno, a partir de seus conhecimentos. Quantas as práticas que evidenciavam atividades de escrita descontextualizadas, foram observadas nas aulas de 4 professoras (PB, PH, PJ e PL); em outras duas (PC e PD) houve pouca ou inexistência de atividade de produção de textos. As professoras cujas práticas mostraram a predominância de uso de cópias foram 3 (PG, PI e PK); e ainda se identificou que uma professora (PF) utilizava, nas atividades, procedimentos de escrita sem significação.

Nas práticas de escrita também foi constatada a predominância de escrita individual, coletiva e pelo professor (1º anos); atividades sem objetivos claros das professoras (PB, PH, PJ, PL, PG, PI e PK); e, predominância na ênfase da codificação para a escrita nas aulas de 10 professoras, exceto PA e PE.

Foi possível ainda, de acordo com os dados, identificar indícios da valorização e predominância de atividades mecanizadas e memorizadas. Atividades como o preenchimento de linhas inteiras com a mesma letra, a realização de leitura por memorização de pequenos textos ou cantigas e do código alfabético, a adoção de cópia como recurso didático pedagógico, oralização diária das letras do alfabeto,

ênfase nas letras iniciais e finais e o uso de família silábica com o objetivo de associar som à grafia eram práticas que sugeriam o uso da leitura e escrita com ênfase no código.

Quanto ao trabalho com textos, observou-se a preferência, por parte dos professores, da proposição da leitura de textos curtos. Outro ponto a se destacar é que em todas as salas, exceto na A, os textos eram utilizados como pretexto para o trabalho, pois as professoras os utilizavam para focar fragmentos da língua (letra e sílabas) ou palavras isoladas. Não havia um compromisso de se trabalhar a função social do texto e poucas ações direcionam para a atribuição de sentido ao mesmo.

O trabalho com níveis de escrita era priorizado pelas professoras de 1º ano, enfocando a sondagem na busca de identificar em que fase da escrita estava a criança.

Constatou-se que as ações dos professores sugeriam dificuldade na proposição de encaminhamentos com as práticas de leitura e escrita em situações comunicativas e que fossem reais e contextualizadas; porém ênfase era dada no trabalho da leitura como decifração.

Também se verificou dificuldades na proposição de atividades nas quais a função real da leitura fosse abordada, ou seja, a atribuição de sentido ao texto escrito. Ainda foi possível identificar uma forte tendência na adoção de métodos tradicionais, como o sintético e o analítico, emoldurados pela concepção empirista de ensino.

Quanto à continuidade do trabalho em sala de aula, os dados exprimem que somente 2 professoras demonstravam preocupação com a continuidade do trabalho desenvolvido nas aulas (PA e PE), 6 professoras não demonstraram continuidade das atividades nas aulas (PB, PD, PF, PI, PJ e PK); e 4 manifestavam ocorrência e quebra de continuidade (PC, PG, PH e PL).

Esse contexto revelou a preponderância de práticas descontextualizadas (sem focalizar a realidade dos alunos) e trabalhos descontínuos. A descontinuidade também foi percebida quando da utilização de atividades prontas xerocopiadas de livros e coleções; e na revelação de pouca preocupação com o planejamento, haja vista que as folhas distribuídas pelos professores aos alunos não mantinham uma linearidade das atividades ou correlações entre as propostas descritas, sugerindo que o trabalho era realizado de maneira descontextualizada.

Também se observou que era quase inexistente uma rotina desenvolvida em sala de aula, explicitando que os alunos, em sua maioria, não conheciam os objetivos das aulas ou das atividades. A oralidade não era uma prática presente nas salas de aula, reduzindo a participação e o interesse dos alunos e, centralizando o processo no professor.

Por fim, quanto às concepções de ensino aprendizagem (aproximação a partir das observações), os resultados obtidos indicaram indícios da predominância das práticas direcionadas à abordagem tradicional de ensino, vinculado à concepção empirista. Apenas uma professora mostrava clareza quanto ao trabalho realizado adotando ações de uma concepção interacionista, trazendo situações que sugeriam a proposta construtivista de ensino.

As evidências da concepção empirista puderam ser constatadas na adoção de aulas expositivas com procedimentos explicativos, cuja ênfase era dada aos conteúdos e pouca valorização dos processos, restringindo-se assim a participação do aluno durante as atividades. A adoção de procedimentos de transmissão de conhecimento foi identificada nas práticas de muitas professoras (PB, PC, PD, PF, PG, PH, PI, PJ e PL).

Outros aspetos que sugeriam a predominância pela concepção empirista foram constatados na valorização de práticas de memorização e reprodução.

Os dados revelaram que, em dois casos (PA e PE – com menor ênfase); havia uma proximidade mais estável com o modelo construtivista de ensino, indicada em práticas que propiciavam aos alunos momentos de interação e reflexão direcionados para a construção do conhecimento. Quanto às concepções de aprendizagem, a professora PK apresentou maior aproximação com modelo apriorista, embora também apresentasse em suas aulas práticas que sugeriam o modelo tradicional de ensino.

Quanto às práticas das professoras, constatou-se que as ações propostas por elas sugeriam dificuldades relacionadas aos alunos: encaminhar processos de interação; e, aceitação e acolhimento dos saberes dos alunos e das estratégias pessoais adotados por eles para resolverem problemas e conflitos vivenciados durante as aulas.

No que se refere à comparação entre os discursos e as práticas pedagógicas das professoras, algumas considerações merecem destaques.

Das doze professoras observadas, 9 (nove) mostraram incoerência entre prática e discurso, pois tendiam a acentuar no discurso a epistemologia que difere da constatada preponderantemente em suas práticas. Outro fator importante é que a maioria dos professores evidenciava nos discursos oscilações entre epistemologias e entre as concepções de leitura e escrita.

Dentre as professoras apenas uma (PA) demonstrou maior coerência na concepção que norteava sua prática, com o discurso apresentado, indicando que as mesmas concepções que direcionavam sua prática, estavam presentes em sua fala, embora não tenha se declarado construtivista. Apenas a professora PB se declarava empirista adotando métodos e práticas da abordagem tradicional do ensino.

Quanto ao ensino de 9 anos algumas considerações são necessárias. Identificou-se que há desconhecimento, por parte dos professores, sobre a necessidade do ciclo de alfabetização. Também se observou que não há diálogo e aproximação entre as professoras dessas séries, com o intuito de efetivar esse trabalho. É possível sugerir que a idealização do processo de implantação do ensino de 9 anos, projetada pelos profissionais que ocupam o topo do processo educacional, aconteceu sem o envolvimento dos educadores que atuam na base desse mesmo processo, porém estes são os responsáveis pela sua implantação. Isso gera conflitos, incertezas e, em muitos aspectos, inadequações de ações que favoreçam efetivamente o domínio das práticas de leitura e escrita pelo aluno.

Essa realidade também é percebida nas propostas de elaboração de um novo currículo para esse primeiro ano e, conseqüentemente para todas as demais séries, pois a pesquisa mostrou que as professoras que trabalham nas séries denominadas ciclo alfabetização desconhecem o currículo para o novo 1º ano do ensino de 9 anos e possuíam dificuldade em reconhecer o que se constitui uma sequência de atividades, assemelhando esse conceito à sequência didática, por ser uma prática do programa Ler e escrever.

As escolas que atendem as séries iniciais do ensino fundamental realizaram ações pontuais para a implantação do ensino de 9 anos, com modificações arquitetônicas e aquisição de equipamentos e brinquedos para receber o alunado da educação infantil, porém poucas mudanças foram efetivadas para atender e adequar o processo ensino aprendizagem e as mudanças pedagógicas necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da educação brasileira vem crescendo ao longo da história política e social as quais ela está diretamente ligada. A baixa qualidade do ensino e os altos índices de exclusão escolar podem ser verificados na dificuldade de acesso e, principalmente, de permanência dos alunos nas instituições escolares e ainda nas poucas condições oferecidas para a apropriação do conhecimento.

Esse cenário tem fomentado a instituição de políticas educacionais que visam à democratização do ensino e a garantia da oferta da educação básica pública a todos ao que dela necessitar.

Medidas adotadas para modificar a realidade da educação brasileira, reformular as propostas escolares e minimizar as causas do fracasso escolar foram à implantação do ensino de 9 anos e o ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental. Essas políticas têm provocado inúmeras reflexões na maneira de conceber a alfabetização e as práticas realizadas na sala de aula.

A organização do tempo e dos espaços tem sido proposta devido à ineficiência do modelo educacional vigente na educação brasileira e a necessidade do ensino assumir um caráter construtivo. Um contexto que por muito tempo tem desenvolvido práticas que minimizam as oportunidades dos alunos serem sujeitos de seu próprio conhecimento e que não colabora para o desenvolvimento das potencialidades que permitem o avanço no aprendizado.

No entanto, não se deve entender que o ingresso e a ampliação do número de tempo que a criança irá passar na escola são ações diretamente ligadas ao processo de alfabetização. Mas o ingresso da criança aos 6 anos visa permitir que ela tenha mais tempo para as aprendizagens próprias desta fase, na qual está inserida a alfabetização. Além disso, há necessidade do estabelecimento de propostas curriculares que assegurem o prosseguimento do desenvolvimento das crianças, ampliando-se as formas de recursos humanos, a formação continuada dos profissionais de ensino, a adequação de espaços físicos, a aquisição de materiais didáticos.

Outro fator a se considerar é que embora as crianças tenham 6 anos de idade, os aspectos trabalhados na antiga 1ª série ou os que eram trabalhados na pré-escola não devem substituir um novo currículo que orientará esse novo ano, considerando-se a necessidade de se primar pelo desenvolvimento cognitivo e

social das crianças, bem como valorizando as experiências por elas vivenciadas. Cabe à escola adequar suas propostas com o objetivo de favorecer a inserção da criança na cultura considerando-se a realidade escolar.

Não se trata aqui de adequar modismos de concepções pedagógicas ou programas educacionais oficiais, os quais, muitas vezes, chegam às escolas sem nenhum tipo de participação dos professores, o que tem contribuído para o distanciamento da articulação teoria e prática. Mas, da construção de uma proposta pedagógica que atenda as necessidades das crianças e que ofereça estratégias de superação dos problemas relacionados à alfabetização.

Verifica-se que a inclusão do aluno aos 6 anos de idade se constitui como um processo estruturado no que se refere à legislação e a normatização, todavia há inúmeras falhas que permeiam esse caminho até se chegar à sala de aula. Assim há é importante que o professor reconheça a necessidade da mudança de prática quando os procedimentos utilizados não apresentam resultados eficazes.

A proposta de se trabalhar a leitura e a escrita com base na perspectiva construtivista tem tido lugar de destaque nos discursos dos professores, porém ações que evidenciem práticas com moldes interacionistas, na perspectiva do construtivismo não estão sendo observadas nas salas de aulas.

Essa pesquisa buscou conhecer algumas práticas de professores que lecionam nos três primeiros anos do ensino fundamental do ensino de 9 anos, contrastando-as com as propostas direcionadas pelos documentos oficiais, já que as mudanças almejadas no campo educacional são expressas em inúmeras propostas visando à melhoria da qualidade na educação. Para tanto se propôs a investigar as concepções de ensino aprendizagem de leitura e escrita e das concepções de leitura e de escrita que direcionam as práticas de sala de aula.

As indagações iniciais foram respondidas durante o processo de análise dos dados e no confronto das ações práticas observadas nas salas de aula com os discursos dos professores. A fundamentação teórica que direcionou o estudo favoreceu o enfrentamento com a realidade vivenciada, bem como das intercorrências e reflexões que foram sendo elaboradas para que se chegasse aos conhecimentos construídos nesse momento da pesquisa.

O diálogo e a leitura das concepções que emolduram essa pesquisa ajudaram a identificar alguns resultados importantes sobre as propostas e práticas que envolvem o processo de alfabetização.

Os resultados obtidos sugerem uma perspectiva de prorrogação dos fracassos escolares referentes ao processo de alfabetização, mesmo com proposição e implantação de novas medidas, como o ensino de 9 anos.

Esse pressuposto é identificado quando se verifica que não houve superação das práticas tradicionais de leitura e escrita pelos professores, nem a adoção de muitos dos encaminhamentos orientados pelos documentos que propuseram a implantação do ensino de 9 anos e a evidências da necessidade de mudanças indicados pelas pesquisas. Esta investigação revelou que a abordagem empirista é a mais comum identificada no cotidiano escolar, pois as práticas tradicionais continuam fortemente presente na dinâmica das aulas reveladas nas práticas dos professores.

Também se identificou que não há continuidade entre os 3 primeiros anos do ensino fundamental, nem que há conhecimento por parte dos professores sobre o currículo para o novo primeiro ano do ensino de 9 anos, revelando profundas falhas e fragilidades nos processos de aprendizagem. Embora se tenha verificado a ocorrência de ações pontuais de procedimentos relativos a concepções teóricas diferentes da predominante, esse fator não se configura como mudanças na prática pedagógica.

Foi possível ainda perceber que a dificuldade na efetivação da proposta construtivista se dá porque para mudar suas concepções epistemológicas há necessidade do professor ter claro dois saberes:

O primeiro diz respeito ao saber que ele precisa ter em relação às maneiras como o aluno aprende (teorias de aprendizagem) e o que esse aluno está mostrando que sabe em diferentes momentos, ou seja, ao professor cabe identificar a interação do aluno com o objeto do conhecimento para que haja produção de conhecimento.

O segundo ponto se refere à necessidade de o professor desenvolver estratégias, intervenções e atividades intencionais e pontuais que irão favorecer a construção do conhecimento pelo aluno, atuando em momentos específicos nos quais ocorrerão à aprendizagem.

Ressalta-se que embora haja um descompasso identificado entre o discurso e a prática, há indícios de que os professores intencionam mudar aspectos de suas práticas. Por outro lado, nota-se que, para atender o aluno, estão realizando tentativas de mudança de prática, as quais, muitas vezes, tem sido de maneira

inadequada.

Contudo, é importante que se tenha claro que não se trata de uma ação simples e fácil, a mudança de prática é algo complexo que exige do sujeito disposição e tomada de consciência atrelada às mudanças de concepções, o que só é possível por meio de formações e estudos específicos e direcionados.

É importante destacar que os estudos e resultados desta pesquisa sugerem que a formação docente tem gerado profissionais que pouco sabem sobre as propostas pedagógicas e as fundamentações teóricas a que essas se vinculam e, há pouca oferta de formação continuada para professores nas escolas.

Os resultados apresentam uma situação agravante já que os programas e ações governamentais são levados para a escola, porém não há uma participação direta do professor na sua elaboração e nas formas de aplicar esses programas. Esse contexto sugere a proposição de inúmeros planos intencionais, mas acaba por permitir poucas ações no direcionamento das práticas pedagógicas que foquem o ensino de 9 anos e o ciclo alfabetização.

Com todos os resultados evidenciados, essa pesquisa requer do pesquisador bem como do leitor, uma reflexão cuidadosa para não ser levado a cair na armadilha que ela própria direcionou.

Essa reflexão tem que ser envolta por dois aspectos.

Por um lado, as ações do topo do processo educacional evidenciadas pela elaboração de políticas públicas, criação de leis, estabelecimento de diretrizes, proposição de orientações e determinantes para os sistemas, para a escola, para os professores, têm as melhores intenções, é preciso considerar que se trata de uma situação fechada, com procedimentos e direcionamentos prontos, pois os documentos contemplam e preveem a maior parte das ações necessárias para que a medida seja bem sucedida. Assim, o resultado da implantação dessa medida é tida como fracassada, quando analisada a luz do insucesso do aluno e dos resultados insatisfatórios das avaliações externas.

Nesse contexto, a culpa acaba por recair nos profissionais que ocupam a base do processo educacional, pois, as causas do mau desempenho do aluno, na maior parte das vezes, são atribuídas a um trabalho inadequado desenvolvido pelo professor e pela instituição de ensino.

Do ponto de vista pedagógico, é importante considerar que as vozes dos profissionais que ocupam a base do processo não estão sendo ouvidas quando da

elaboração das medidas, permitindo a crescente lacuna entre o real e o ideal, pois é na operacionalização das políticas públicas que aparecem as fragilidades e deficiências das propostas implantadas.

Esse cenário caótico, no qual não se pode achar justificativas sem culpados, tem como pressuposto que a realização de investimentos, pelos profissionais do topo do processo, seja em forma de políticas públicas ou na oferta de recursos, não pode ser feita sem o conhecimento das realidades escolares, as quais também não podem ser mensuradas apenas pelos resultados inadequados das avaliações e sem as contribuições dos profissionais que ocupam a base do processo educacional.

Quando esses elementos não são reconhecidos nem considerados, as propostas acabam por ficar superficiais, evidenciando inúmeros fracassos.

Por outro lado os problemas educacionais também podem ser atribuídos aos profissionais da base quando estes apresentam dificuldade de sair da zona de conforto em que se encontram, por insegurança ou medo do novo, e passam a resistir ou a ignorar as necessidades de mudanças para que se estabeleça a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, do ensino oferecido.

Além disso, embora tenha se verificado, algo já confirmado pelas inúmeras pesquisas oficiais e acadêmicas, que há poucos espaços de formação continuada, e que tanto a formação inicial quanto a continuada têm sido deficitárias, cabe ao professor procurar caminhos que o ajude a compreender as concepções que permeiam os processos de aprendizagem e as práticas de alfabetização, a fim de desenvolver práticas que, efetivamente, contribuem para a articulação entre a teoria e a prática, visando o êxito do processo educativo.

Além disso, é também de responsabilidade dos profissionais da base conhecer as propostas que estão sendo sugeridas e implantadas pelos documentos oficiais, buscando alternativas que os ajudem a colocá-las em prática.

Esse contexto sugere que não há culpados nem inocentes, mas que todos são responsáveis e corresponsáveis pelo fracasso ou pelo sucesso do processo de aprendizagem, conseqüentemente pelo processo de alfabetização. Há novas políticas que objetivam a melhoria da qualidade do ensino, no entanto elas esbarram em velhos problemas que não estão sendo superados, ou seja, os efeitos do fracasso escolar estão sendo tratados; contudo as causas continuam enraizadas em antigos paradigmas, na ineficiência e nas inadequações das propostas das políticas públicas e da prática dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 de março de 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96, *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n.º 248, de 23.12.96, pp. 27.833 - 27.841. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14 de agosto de 2011.

BRASIL. Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 de dezembro de 2011.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de jan. de 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br> Acesso em: 10 de agosto de 2011.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. *Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, com o objetivo de tornar obrigatório o início aos seis anos de idade. Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: 02 nov. 2012.

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 União*. Disponível em: www.planalto.gov.br> Acesso em: 01 de maio 2013.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. *Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providencias*. *Diário Oficial da União*. Disponível em: www.planalto.gov.br> Acesso em: 01 de maio 2013.

BRASIL. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB*, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em 04 de fevereiro de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. *Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração*. Diário Oficial da União. Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: 12 de dez de 2011.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 14 de janeiro DE 2010 *Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Diário Oficial da União. Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: 12 de dez de 2011

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Diário Oficial da União. Disponível em< www.mec.gov.br > Acesso em: 05 de maio de 2012

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro DE 2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Diário Oficial da União. Disponível em< www.mec.gov.br > Acesso em: 12 de dez de 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14 de agosto de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE nº 04/1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Diário Oficial da União. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE nº 20/1998. *Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos*. Diário oficial da união. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 15 de agosto de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE nº 24/2004. *Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração*. Diário Oficial da União. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 15 de agosto de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB nº 6/2005b, de 08 de junho de 2005b. *Manifesta parecer sobre o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração*. Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: 02 SET. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB nº 18/2005c, de 15 de setembro de 2005c. *Orientações para a matrícula*

das crianças de seis anos no ensino fundamental obrigatório em atendimento à lei n.º11.114/2005. Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: 13 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parecer 4/2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.* Brasília, DF, 2008. Disponível em [Disponível em http://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 14 de agosto de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/ 2010, de 07 de julho de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.* Disponível <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14 de agosto de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.* Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização/* Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros em ação. Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais* Brasília, DF, 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14 de agosto de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* Brasília, DF, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14 de agosto de 2011.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade /* organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade.* Brasília: 2009.

BRASIL. *Ministério da educação. Língua Portuguesa: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/ 5º ano, ensino fundamental.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

BRASIL. INEP – *Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.* Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 02 de Janeiro de 2012.

BRASIL. *O Plano Nacional da Educação: Razoes Princípios e Programas.* Brasília: MEC, 2008. Disponível em [Disponível em http://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 10 de maio de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: livreto*. Ministério da educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 20 de março de 2013.

LIMEIRA. Conselho Municipal da Educação. *Deliberação CME nº 04/09*: Dispõe sobre as normas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos implantado na Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP. Limeira, SP, 2009.

LIMEIRA, Planos Gestores das Escolas Pesquisadas.

LIMEIRA, Plano de Ensino, 2009, 2012.

AEBLI, H. *Didática psicológica*. Trad. Joao Teodoro D' Olin Maroti. São Paulo: CIA Editora nacional/ED. Da USP, 1971.

ARELARO, L. *O ensino fundamental de nove anos – ganho ou perda para as crianças brasileiras?* São Paulo: 2007.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAGLIARI. Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA Jr, A. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FISHER, R.A; YATES, F. *Statistical tables*. London: Oliver and Boyd, 1957.

GARCIA. Heloisa Helena. MACEDO, Lino *Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão*. Cadernos de Pesquisa, v.41, n.142, p.208-227, 2011. Disponível em <http://producao.usp.br/handle/BDPI/12015>. Acesso em 23 de fevereiro de 2012.

GARCIA. Regina Leite. (Org) *Novos olhares sobre a alfabetização*. In: Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANNI, Luciana M. *Dificuldades de escolas e professores de educação infantil e ensino fundamental I projetarem seu trabalho no contexto da escola fundamental e 9 anos*. IN: Almeida, M. L. et Al. Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

GONÇALVES. Natália K. Ribeiro. CAMARGO. Maria Rosa M. de, *Panorama, concepções e questionamentos sobre a alfabetização no Brasil*. IN: Revista Educação: Teoria e Prática. V 13, nº 24. Jan.-jun. -2005. P. 53 – 64.

GUILHERME, F. R. V. O. *Alfabetização: a dinâmica das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2011.

HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. IN: NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. Porto-PT: Porto, 1992, p. 31-60.

JOLIBERT, Josette. (coord.) *Formando crianças produtoras de texto* – Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOLIBERT, Josette. *Além dos Muros da Escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KATO, Mary A. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP: Pontes, 1994.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MICOTTI, M. C. DE O. O. (Org.). *Alfabetização: intenções/ ações*. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1997.

MICOTTI, M. C. M. (Org.). *Alfabetização: assunto para pais e mestres*. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1998.

MICOTTI, M. C. DE O. O. (Org.). *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*. Rio Claro: Instituto de Biociências UNESP, 1999.

MICOTTI, M. C. DE O. O. *O ensino e o aprendizado da escrita – novos olhares. Educação Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 16, nº 28, jan./jul. 2007.

MICOTTI, Maria Cecília. de O. (org.) *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Contexto, 2012.

MURANAKA, Maria Ap. Segatto. SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. *O plano nacional de educação (pne), o plano de desenvolvimento da educação (pde) e os sistemas de avaliação de desempenho* In: *Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas. Publicação I Março de 2011*.

SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo: Scipione, 2009.

SOARES, Maria Inês Bizzotto. *Alfabetização Linguística: da teoria à prática*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TANAKA, A. Y. *Alfabetização: catálogo de bases de dados*. São Paulo: FDE, V4, 1994.

TEBEROSKY, Ana, . *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY E TOLCHINSKY (Org). *Além da Alfabetização*. 4 ed. São Paulo, Ática, 1996.

ZAN, D.D.P. *Ensino Fundamental de nove anos: a quem interessa?* ComCiência/SBPC, 10 de dez. de 2005. Disponível em <www.comciencia.br/reportagens/2005/12/08.shtml> Acesso em 15 de agosto de 2011.