



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área: Alfabetização

**A PRÁTICA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À LEITURA E À
ESCRITA COM ALUNOS QUE INGRESSAM AOS SEIS ANOS DE IDADE
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOSIANE TOMASELLA BORDIGNON

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.

Agosto - 2009

372.4 Bordignon, Josiane Tomasella
B729p A prática dos professores em relação à leitura e à escrita
com alunos que ingressam aos seis anos de idade no ensino
fundamental / Josiane Tomasella Bordignon. - Rio Claro :
[s.n.], 2009
157 f. : il., tabs., quadros

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

1. Leitura (Ensino fundamental). 2. Alfabetização. 3.
Práticas pedagógicas. 4. Inclusão (Educação). I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

**Dedico este trabalho ao Fabio, meu marido,
por dividir esses momentos comigo de modo
tão compreensivo.**

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida e pelas oportunidades.

À professora Cecília, pela orientação do trabalho, por dividir comigo sua sabedoria, mostrar os caminhos e acreditar no meu trabalho.

Aos meus pais por mostrarem, desde a infância, o quanto a formação é essencial e me incentivarem a trilhar esse caminho.

À minha mãe e à minha sogra por cuidarem tão bem dos meninos nos momentos em que precisava me dedicar ao trabalho.

À minha irmã Adriana e ao meu cunhado Nando também pelos cuidados com os meninos, pelo carinho, pela atenção.

Ao meu filho Luís Fernando, agradeço por compreender que nem sempre era possível atender aos seus pedidos de assistir a filmes, de ir a passeios; e ao pequeno Marcelo, por ficar tão bem com o papai, o irmão, as avós, a tia, nos inúmeros momentos em que precisava me dedicar ao estudo.

Ao Fabio, meu marido, por apoiar meus projetos, pela compreensão e pelas palavras de incentivo nos momentos em que elas eram necessárias.

Às amigas Karin, Eli, Letícia e Viviani pela amizade e pelos incentivos.

Às professoras da banca: Theresa Adrião e Claudia Raimundo Reyes - pelas contribuições oferecidas no exame de qualificação.

À Secretaria Municipal da Educação por permitir a realização deste estudo nas escolas municipais.

Aos diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores que gentilmente colaboraram com a pesquisa.

Às amigas Adriana Dragone Silveira, Alessandra Cain e Simone Reganhan pelas contribuições.

À Marcia Schuveter companheira de mestrado, pelos momentos de estudos, pelas trocas que, sem dúvida, oportunizaram novos conhecimentos.

Aos funcionários do Departamento de Educação, da Seção de Pós-Graduação e da biblioteca desta Universidade, que estão sempre prontos a ajudar.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	9
1. OS DOCUMENTOS OFICIAIS – A INSERÇÃO DO ALUNO DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	12
1.1 AS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS.....	17
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE RIO CLARO E NORMALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	23
2. AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA E AS ABORDAGENS TEÓRICAS	27
2.1 ALGUMAS REFLEXÕES	37
3. A PESQUISA	43
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1.1 Participantes	44
3.1.2 As escolas.....	46
3.1.3 A entrevista com os diretores e coordenadores pedagógicos.....	47
3.1.4 A entrevista com os professores	47
3.1.5 Tratamento dos dados	47
3.2 RESULTADOS DA PESQUISA	48
3.2.1 Caracterização das Professoras participantes da pesquisa.....	48
3.2.2 Formação dos Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola participantes da pesquisa.....	49
3.2.1 Análise e discussão dos dados obtidos em entrevistas com os Professores	50
Como trabalha a leitura e a escrita em sala de aula? Quais os recursos, as metodologias que utiliza?.....	85
3.2.1.1 Análise	113
3.2.2 Análise e discussão das entrevistas dos Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola.....	114
Opinião sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos	114
3.2.2.2 Análise	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
APÊNDICES	151
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	152
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS	154
APÊNDICE C – QUADRO GERAL DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	155
APÊNDICE D – QUADRO GERAL DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	157
APÊNDICE E – QUADRO GERAL DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS COM OS DIRETORES	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características das escolas.....	46
Quadro 2 – Características dos professores participantes da pesquisa.....	48
Quadro 3 – Quadro geral dos dados obtidos nas entrevistas com as professoras.....	155
Quadro 4 - Quadro geral dos dados obtidos em entrevistas com os coordenadores pedagógicos.....	157
Quadro 5 - Quadro geral dos dados obtidos em entrevistas com os diretores.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O que os professores consideram saber ler.....	50
Tabela 2 – O que os professores consideram saber escrever.....	54
Tabela 3 – Diferenças no trabalho pedagógico com os alunos de seis e sete anos de idade	59
Tabela 4 – Mudanças necessárias na escola: físicas e pedagógicas para atender adequadamente os alunos de seis anos de idade.....	62
Tabela 5 – Como os professores vêem a alteração da idade para a entrada no ensino fundamental.....	65
Tabela 6 – Acesso a documentos que tratam da implantação do ensino fundamental de nove anos e da inserção dos alunos de seis anos neste nível de ensino.....	69
Tabela 7 - Como deve ser o trabalho pedagógico com alunos de seis anos de idade no ensino fundamental.....	71
Tabela 8 – Conteúdos que devem ser priorizados com os alunos de seis anos de idade no ensino fundamental.....	74
Tabela 9 – Houve a reestruturação curricular após a implantação do ensino fundamental de nove anos e da inclusão dos alunos de seis anos de idade.....	76
Tabela 10 – Exigência de que os alunos estejam alfabetizados no final do primeiro ano.....	79

Tabela 11 – Posicionamento dos professores em relação à inclusão do aluno de seis anos de idade no ensino fundamental.....	82
Tabela 12 – Opinião sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos e a inserção de alunos com seis anos de idade neste nível de ensino (Coordenadores).....	114
Tabela 12 a – Opinião sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos e a inserção de alunos com seis anos de idade neste nível de ensino (Diretores).....	114
Tabela 13 –Orientações recebidas (Coordenadores).....	117
Tabela 13 a – Orientações recebidas (Diretores).....	117
Tabela 14- Mudanças físicas e pedagógicas na escola (Coordenadores).....	120
Tabela 14 a – Mudanças físicas e pedagógicas na escola (Diretores).....	120
Tabela 15 – A metodologia de trabalho das professoras foi alterada com a entrada dos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental (Coordenadores).....	123
Tabela 15 a – A metodologia de trabalho das professoras foi alterada com a entrada dos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental (Diretores).....	123
Tabela 16 – Cobrança de conteúdo (Coordenadores).....	126
Tabela 16 a – Cobrança de conteúdo (Diretores).....	126
Tabela 17 – Houve alteração do currículo para atender aos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental (Coordenadores).....	128
Tabela 17 a – Houve alteração do currículo para atender aos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental (Diretores).....	129
Tabela 18 – Exigência de que os alunos estejam alfabetizados ao final do primeiro ano(Coordenadores).....	131
Tabela 18 a – Exigência de que os alunos estejam alfabetizados ao final do primeiro ano(Diretores).....	132
Tabela 19 – Como deve ser o trabalho com os alunos de seis anos de idade no ensino fundamental (Coordenadores).....	134
Tabela 19 – Como deve ser o trabalho com os alunos de seis anos de idade no ensino fundamental (Diretores).....	135
Tabela 20 – Avaliação da proposta (Coordenadores).....	137
Tabela 20 a – Avaliação da proposta (Diretores).....	137

RESUMO

BORDIGNON, Josiane Tomasella. **A PRÁTICA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA COM ALUNOS QUE INGRESSAM COM SEIS ANOS DE IDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**. Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).

A alfabetização, nos últimos tempos, tem ocupado lugar de destaque entre as pesquisas e as políticas públicas. Há grande preocupação com a melhoria da qualidade da educação, a qual está associada a uma aprendizagem eficaz da leitura e da escrita. As orientações pedagógicas têm preconizado o ensino voltado para a construção do conhecimento, no qual o aluno seja compreendido como sujeito da aprendizagem; críticas são feitas à valorização da cópia, da repetição e da memorização, acentuadas na didática tradicional. Essas questões exigem do professor uma mudança nas práticas pedagógicas, e ainda mais, mudança de concepção sobre o ensino. Em meio a esse embate, são implantadas as legislações que alteram a idade de matrícula, no ensino obrigatório, de sete para seis anos de idade e a duração do ensino fundamental para nove anos. Diante dessas questões, este estudo visa identificar e descrever os enfoques dados à antecipação da escolaridade obrigatória por parte dos gestores e professores do ensino fundamental; o trabalho dos professores com a leitura e a escrita; as relações entre as práticas pedagógicas e as concepções de ensino, de leitura e de escrita apresentadas pelos professores. Para a realização do estudo foram entrevistados: um representante da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores do primeiro ano do ensino fundamental, de dez escolas selecionadas por sorteio. Aos professores, dois de cada escola, foram solicitados cadernos de alunos para a análise da prática pedagógica. Os resultados revelam que um número representativo de gestores e professores não apresenta com clareza opinião sobre a inclusão dos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental. Quando indagadas sobre o que entendem por saber ler/escrever, uma minoria relaciona a aprendizagem da leitura e da escrita à decodificação e à codificação, ao verificar os cadernos das crianças observa-se coerência entre o discurso e a prática. Parte significativa dos professores indica a importância da compreensão na leitura, do entendimento da mensagem e quanto à escrita salientam como um modo de se expressar, comunicar, uma forma de registro. A análise dos cadernos dos alunos, no entanto, revela que somente em uma escola há coerência entre o discurso e a prática pedagógica dos professores. As atividades realizadas nas aulas, de modo geral, não envolvem a compreensão dos escritos, o entendimento, a elaboração de textos, centram-se na aprendizagem do código escrito e na mecânica da leitura e da escrita, deste modo, observa-se um descompasso entre o discurso e as práticas pedagógicas das professoras. Gestores e professores se mostram preocupados quanto à adequação do trabalho aos alunos de seis anos de idade; indicam o “brincar” e o “lúdico” como aspectos essenciais nesse processo. Os dados revelam ainda, que faltam subsídios por parte dos órgãos governamentais, para que os gestores e professores tenham condições de realizar um trabalho realmente voltado para as necessidades dos alunos com seis anos de idade, matriculados no ensino obrigatório.

Palavras chave: Leitura e Escrita. Práticas Pedagógicas. Inclusão do aluno de seis anos de idade no ensino fundamental.

ABSTRACT

BORDIGNON, Josiane Tomasella. **THE TEACHER'S PRACTICE IN RELATION TO THE READING AND WRITING PROCESSES WITH SIX-YEAR-OLD CHILDREN STARTING ELEMENTARY SCHOOL.** Person who orientates: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2009. Dissertação (Mestrado in Education).

Literacy in the last few years has played a very important role in areas such as research and public policies. There is a large preoccupation regarding the improvement of the quality of the education which is associated to an efficient reading and writing processes. The educational orientations have advocated the teaching process considering the knowledge acquisition in which the student is known as the agent in the learning process. The valuing of copying, repetition and memorizing used in the traditional methodology is widely criticized. These issues demand from the teachers a whole change in their educational practice and furthermore a change in the conception about teaching. In this scenery, policies which change the enrolment age for the compulsory education from seven to six years old and the duration of elementary school to nine years are being implemented. Thus, this study implies identifying and describing the focuses given by teachers and managers from the elementary school to the anticipation of the compulsory education, the teacher's work with reading and writing tasks and the relations between the educational practice and the teaching conceptions from reading and writing activities presented by the teachers. In order to conclude this work, a civil servant from Rio Claro city, principals, coordinators and 1st grade teachers from ten schools selected by raffle were interviewed. Notebooks were required from the teachers (two teachers from each school), for the analyses on the educational practice. The results have showed that a large number of managers and teachers don't express clearly their opinion about the six-year-old students' inclusion at elementary school and when asked what they understood about the reading and writing processes, a few ones associated them with decoding and coding. When verifying the children's notebooks it was possible to observe the coherence between the speech and the practice. A significant number of teachers indicate the importance of reading comprehension and messages understanding. Concerning to the writing process, they highlight this process as a way of expressing themselves and communicating and as a kind of register. The analyses of the children's notebooks indeed shows that in only one of the schools, there is coherence between the speech and the teacher's educational practice. In a general way, the activities worked in class don't involve the writing comprehension, understanding or texts creation, they are more focused on the written code learning and on the reading and writing mechanics and this way a disconnection between the teacher's speech and the educational practice is observed. Managers and teachers are worried about trying to adequate tasks given to students aged six. They indicate games and playful activities as essential aspects in the process. Data have shown that there is a lack of subsidies played by the government organs in order to make managers and teachers have all the conditions necessary to perform a role really focused on the six-year-old students' needs who are enrolled in compulsory education.

Key words: Reading and Writing processes, Educational Practice, six-year-old students' inclusion in Elementary School.

INTRODUÇÃO

A problemática da alfabetização no Brasil tem sido estudada por muitos pesquisadores. Mas, dentre os vários aspectos deste processo, que requerem mais estudos, encontra-se a questão das orientações pedagógicas e das práticas realizadas em sala de aula.

As orientações pedagógicas recentes têm apontado para a necessidade de o ensino direcionar-se para a construção do conhecimento e para a valorização do aluno como sujeito da aprendizagem, ao invés de centrar-se no professor e na realização de atividades de repetição e memorização.

Micotti (2001, p. 23) explica que nos últimos anos os estudos sobre alfabetização têm se concentrado no construtivismo, e “ao pressupor o desenvolvimento do trabalho pedagógico de modo diferente do predominante nas escolas, requer revisão dos métodos e a adoção de novos procedimentos didáticos”.

Essas mudanças dos enfoques pedagógicos dependem de variáveis como a divulgação da nova proposta para os educadores, a aceitação da mesma e como ela será de fato incorporada e trabalhada por esses profissionais que há muito atuavam segundo a concepção tradicional.

Como professora da série inicial do ensino fundamental, enfrentei esse período no qual as mudanças estavam sendo implantadas e muitos professores resistiam às novas orientações. Vários optavam por permanecer com práticas tradicionais, outros incluíam atividades ditas da proposta construtivista, mas ainda assim não abandonavam os métodos realizados até então.

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

Nesse contexto, a falta de conhecimentos e de prática, e a incerteza quanto aos resultados angustiavam muito. Os estudos e a experiência didática me indicaram a necessidade de buscar práticas pedagógicas desvinculadas da memorização e repetição, do uso dos chamados “livros de alfabetização”, que vieram substituir as cartilhas.

Essa necessidade, compartilhada com um pequeno grupo de colegas da escola onde trabalhava conduziu às leituras e ao trabalho em conjunto para superar

as práticas tradicionais de alfabetização. Esta não é tarefa fácil, visto que muitas concepções estão enraizadas no nosso cotidiano escolar, e a proposta de mudança enfrenta vários desafios, inclusive o da superação das próprias concepções por parte dos professores.

O curso de Especialização em Alfabetização, oferecido pela Unesp, contribuiu nesse processo mediante o estudo da problemática da alfabetização e das diferentes tendências pedagógicas presentes no universo escolar.

Esta foi uma oportunidade de reflexão que auxiliou o trabalho em sala de aula e a orientação dos professores, no período em que assumi a coordenação pedagógica de uma escola de ensino fundamental, quando estive na Secretaria Municipal da Educação na Coordenadoria do Ensino Fundamental e hoje auxilia em meu trabalho como diretora de escola de educação infantil. Mas, acima de tudo, me despertou para a busca de conhecimentos e realização de pesquisas.

Em estudo sobre o que é ser alfabetizado, na visão dos autores e professores alfabetizadores, foi possível verificar o quanto a concepção adotada pelos educadores em relação às propostas pedagógicas está associada ao ensino tradicional. Foi possível observar que muitos professores buscam na proposta construtivista um trabalho mais diversificado, mas esbarram na concepção de ensino incorporada há anos. Encontram dificuldade sobre o que abandonar e o que privilegiar na prática pedagógica.

No que tange à alfabetização, o ensino construtivista propõe a realização da leitura e da escrita de forma contextualizada, considerando a compreensão, a reflexão da criança durante o processo.

Autoras como Ferreiro (1993), Jolibert (1994,2006) e Micotti (2001) estudiosas da proposta construtivista sugerem que a prática do professor valorize a escrita como produto social, e, a partir disso, desenvolva atividades que solicitem reflexão por parte dos alunos. Jolibert (2006, p. 53-54) ressalta que a utilização de textos do cotidiano é essencial, porém eles devem ser utilizados de forma mais abrangente e complexa do que simplesmente identificar letras e sílabas, práticas comuns dentro da perspectiva tradicional.

Em meio a toda essa complexidade das propostas didáticas no período da alfabetização, políticas públicas são implantadas diante da necessidade de melhorar o ensino. A antecipação da idade de matrícula no ensino obrigatório e a ampliação

desta etapa de ensino para nove anos de idade, regulamentadas respectivamente pelas leis 11.114/2005 e 11.274/2006, ocupam atualmente o cenário escolar.

Considerando as questões referentes à problemática das práticas pedagógicas referentes ao período da alfabetização e a antecipação de idade para a matrícula, vemos que enfrentamos um momento de mudança pedagógica.

A aplicação destas legislações implica adaptações e reformulações no sistema de ensino e no trabalho em sala de aula, compreendendo que os alunos chegarão com menos idade ao ensino obrigatório.

A situação sugere muitas indagações, as quais me despertaram interesse pela temática, pois a adaptação da escola, do ensino, passa sem dúvida pelas concepções dos professores e afeta diretamente o período da alfabetização.

Diante da relevância dessas indagações, este trabalho visa identificar e descrever os enfoques dados à antecipação da escolaridade obrigatória por parte dos gestores e professores; o trabalho dos professores com a leitura e a escrita; as relações possíveis de estabelecer entre as práticas pedagógicas e as concepções de ensino, de leitura e de escrita apresentadas pelos professores.

A primeira parte da dissertação aborda os documentos oficiais, a inserção do aluno de seis anos no ensino fundamental e a implantação do ensino fundamental de nove anos, as implicações políticas e pedagógicas das propostas; é realizado também uma caracterização da Rede Municipal de Rio Claro, e a normalização da implantação do ensino fundamental de nove anos neste município.

Em seguida, são apresentadas as abordagens teóricas relativas à leitura e à escrita, além de reflexões sobre aspectos relevantes a respeito do processo de inclusão da criança de seis anos de idade no ensino obrigatório.

Após os procedimentos metodológicos, são apresentados e discutidos os dados com a intenção de verificar como estão sendo compreendidas nas escolas as alterações propostas e como elas estão se refletindo no trabalho em sala de aula, principalmente no que se refere à alfabetização. Para finalizar o estudo são apresentadas as considerações finais.

1. OS DOCUMENTOS OFICIAIS – A INSERÇÃO DO ALUNO DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394, aprovada em dezembro de 1996, estipulava a obrigatoriedade do ensino fundamental, com oito anos de duração, para crianças de sete a quatorze anos; apontava como facultativa a matrícula aos seis anos de idade. A antecipação da entrada das crianças no ensino fundamental foi reafirmada no Plano Nacional da Educação – Lei 10.172 - aprovada em 2001, que colocava como meta progressiva da Educação Nacional a ampliação da escolaridade obrigatória para nove anos, à medida que esta etapa de ensino estivesse universalizada para a faixa dos 7 aos 14 anos, ressaltando que essa ação deve ocorrer com: “planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, (...), com garantia de qualidade”.

As leis que regulamentaram a matrícula aos seis anos de idade e aumentaram a duração do ensino fundamental foram aprovadas respectivamente em 2005 e 2006, mas no ano de 2003/2004 essas medidas já tinham sido adotadas em alguns estados brasileiros como Goiás e Minas Gerais.

A primeira Lei que trouxe mudanças à LDB, quanto à ampliação do ensino fundamental, foi a 11.114, aprovada em 16 de maio de 2005, que tornou a matrícula, antes considerada facultativa, obrigatória aos seis anos de idade.

O Conselho Nacional da Educação e a Câmara da Educação Básica, diante da nova Lei, expediram o parecer 6/2005 que consiste em um reexame do parecer 24/2004 sobre as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para

nove anos de duração, e o parecer 18/2005 que traz orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental obrigatório.

Nos dois pareceres há orientações comuns, dentre elas podemos citar a solicitação dos relatores quanto ao aprofundamento dos estudos e debates para estabelecer de forma consequente o ensino fundamental de nove anos, definindo se a primeira série aos seis anos se destina ou não à alfabetização. Ressaltam que as redes públicas estaduais e municipais devem considerar o regime de colaboração e regulamentar a implantação das mudanças em seus sistemas de ensino.

Os relatores salientam, nos pareceres 6 e 18 de 2005, a necessidade da construção de uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos. Indicam ainda, a importância de capacitação dos recursos humanos, organização do espaço escolar, mobiliário e materiais didáticos adequados.

Os dois pareceres alertam para a coexistência, por algum tempo, dos dois modelos, ou seja, o ensino fundamental de oito e o de nove anos de duração, porém destacam que os ingressantes com seis anos de idade deverão ter garantido nove anos de escolaridade obrigatória.

Indicam que devem ser fixadas normas para a matrícula aos seis anos de idade no ensino fundamental, a redação é exatamente a mesma nos dois pareceres; “que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo” (Parecer CNE/CEB Nº 6/2005 – Parecer CNB/CEB Nº 18/2005)

Em agosto de 2005 foi aprovada pelo Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica, a Resolução Nº 3, que definiu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental. Segundo o artigo 1º: “A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos.” Fica definida a seguinte organização para as etapas de ensino: Educação Infantil até 5 anos de idade sendo que até os três anos nas creches e quatro e cinco anos nas pré-escolas. O ensino fundamental passa a ter cinco anos iniciais – dos 6 aos 10 anos de idade e quatro anos finais de 11 a 14 anos.

Em fevereiro de 2006 foi aprovada a Lei 11.274 que altera o artigo 32 da Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este artigo passou a ter a seguinte redação:

Art. 32. 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.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (LDB, 1996)

Cabe ressaltar que o artigo 32 já havia sofrido alteração com a Lei 11.114/05, que mantinha o ensino fundamental de oito anos, mas com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A Lei 11.274/06 estabelece prazo até 2010 para os Municípios, Estados e o Distrito Federal adequarem seus sistemas de ensino à nova legislação.

No ano de 2004, o Ministério da Educação preparou um guia com orientações gerais sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Em relação aos aspectos pedagógicos, o atual modelo de transmissão de conteúdos é questionado, assim também como os conteúdos que são desenvolvidos. São apresentadas algumas reflexões sobre a interação da criança de seis anos com diversos objetos de conhecimento. Fica esclarecido que a entrada na escola não deve representar uma ruptura com o processo anterior, vivido em casa ou em instituição de educação infantil, deve sim ser uma continuidade às experiências anteriores.

Algumas justificativas são apresentadas para a implantação do ensino fundamental de nove anos. A primeira refere-se à tendência mundial de ampliação

nos anos de escolaridade obrigatória. Segundo descrito no documento lançado pelo Ministério da Educação: “Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais” (2004), o Brasil se apresenta em defasagem no número de anos de escolaridade obrigatória, inclusive em relação a países da América do Sul; salienta-se ainda neste documento que a implantação do ensino fundamental de nove anos, assegura às crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.

As justificativas apresentadas no Plano Nacional da Educação – Lei nº 10.172/2001 são: “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”.

Apesar de toda essa legislação, muitas consultas foram feitas ao Conselho Nacional da Educação e à Câmara da Educação Básica por dirigentes de órgãos e instituições públicas e privadas de ensino, sobre a implantação dessas mudanças. As dúvidas mais frequentes referem-se à idade correta para ingresso no ensino fundamental e às diretrizes pedagógicas, no que diz respeito aos conteúdos a serem desenvolvidos, e à organização dos espaços, pois toda essa legislação aborda, em geral, a questão da organização estrutural do ensino, mas não explora a questão curricular.

Diante disso, em 2006, o Ministério da Educação providenciou o documento intitulado: - “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, o qual justifica a implantação da nova política educacional, ressaltando que mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação. Esta publicação compõe-se de textos que abordam a questão pedagógica e apresentam questões sobre a ampliação da escolaridade e a antecipação da idade da matrícula em relação ao currículo: “o que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos?”

Estas questões são discutidas ao longo do documento. As discussões provocam reflexões sobre a infância e o brincar. Tratam ainda das diversas

manifestações e expressões possíveis no desenvolvimento da criança, das áreas do conhecimento discutem a questão do letramento e da alfabetização.

Em 2006, o MEC lançou outro documento: “Indagações sobre o Currículo”, com a expectativa de discutir as concepções de currículo e seu processo de elaboração. São propostas reflexões sobre para quem, o quê, por que e como ensinar e aprender.

Esses documentos citados anteriormente foram distribuídos pelo Ministério da Educação para as escolas, e encontram-se disponibilizados no site do MEC. Pelo fato de trazerem as propostas que nortearão as ações, precisam ser estudados e discutidos de modo amplo no âmbito escolar, por toda a equipe gestora e de professores, para que ao planejarem/efetivarem o trabalho pedagógico, objeto principal da escola, consigam estabelecer relação entre o que é solicitado/exposto nesses documentos e a necessidade dos alunos.

Cabe assinalar que, no caso da implantação do ensino fundamental de nove anos e da inclusão dos alunos de seis anos de idade, as publicações divulgadas não são suficientes para dirimir as dúvidas e promover adequadamente as alterações estruturais e pedagógicas nos sistemas de ensino.

É necessário que os sistemas, as escolas, os educadores compreendam que a alteração não consiste somente na inclusão de alunos mais novos, que podem ou não apresentar comportamentos e necessidades diferentes daquelas apresentadas pelos alunos que ingressavam com sete anos no ensino obrigatório. É preciso discutir qual é o benefício de se ter o aluno por um ano a mais no ensino fundamental, utilizando esse tempo para a melhoria do ensino.

1.1 As implicações Políticas e Pedagógicas

As alterações determinadas pelas Leis 11.114/2005 e 11.274/200 mais uma vez têm como foco a reorganização do ensino fundamental, com o intuito de buscar a melhoria de sua qualidade.

Cabe assinalar que apesar da legislação, há poucas medidas burocráticas e pedagógicas para a preparação e adequação dos sistemas de ensino.

Arelaro (2007, p. 2) ao analisar a implantação de tais medidas, aponta o fato de que nem os profissionais, nem os pais foram informados ou consultados sobre os fundamentos ou conveniência da implementação de tais mudanças.

O Estado de Minas Gerais foi um dos primeiros da Federação a realizar a antecipação da matrícula e alterar a duração do ensino fundamental no início de 2004, portanto antes da aprovação das legislações federais. Santos e Vieira (2006, p. 776) ao analisarem a implantação dessas propostas em Minas Gerais, fazem apontamentos pertinentes, e que podem ser relacionados à proposta implantada a nível nacional. Segundo as autoras:

Não se tratava tão somente de uma antecipação da escolaridade, mas de aumento da obrigatoriedade, fazendo-se acompanhar de uma reforma pedagógica. Assim, a novidade reside menos na entrada da criança de seis anos e mais na extensão do tempo, com a intenção manifesta de repensar a cultura pedagógica da alfabetização no ensino fundamental e reverter resultados negativos evidenciados nas avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação Pública (SIMAVE) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O documento “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006), elaborado para subsidiar a adequação das escolas/práticas pedagógicas a essa nova realidade, trata a questão da alfabetização logo na introdução, indicando que essa ampliação é: “uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos.” (p. 10)

Além da alfabetização, na introdução do documento salienta-se que não é somente a extensão do tempo de permanência que garantirá um ensino de qualidade, mas também o emprego eficaz desse tempo.

Para um trabalho de qualidade, sem dúvida, é necessário repensar a prática pedagógica; como os conteúdos serão desenvolvidos em sala de aula para que os resultados sejam positivos. É preciso ainda, estruturar as escolas de forma que sejam respeitadas as peculiaridades da faixa etária dos seis anos. O Ministério da Educação, no documento de orientação, sugere que a revisão curricular deve acontecer em todo o ensino fundamental, o que realmente precisa ocorrer de forma urgente, pois em muitos estados e municípios a determinação da Lei 11.274 já é seguida.

Santos e Vieira (2006, p. 782) ressaltam que durante o ano de 2004, a Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, com a intenção de “operacionalizar essa proposta de reorganização” promoveu encontros e seminários com professores e especialistas da educação, além de produzir materiais didáticos que tinham como foco as questões de alfabetização e a estruturação dos anos iniciais em ciclos.

Isso foi possível, devido à autonomia dada aos estados e municípios para a construção do Plano de ampliação do ensino fundamental. Na introdução do “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006, p.9), explica-se que “a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental.” Mas, apesar disso, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, deveria propor mais medidas que auxiliassem os municípios na elaboração dessas propostas, pois muitos encontram-se despreparados para tais decisões.

As autoras relatam que, segundo informações da secretária de educação de Estado de Minas Gerais, as professoras que passaram a trabalhar com alunos de seis anos, no ensino fundamental, sentiram necessidade de conhecer as especificidades da infância, o que aponta a necessidade de formação para essas educadoras.

Outro ponto a ser considerado, indicado por Santos e Vieira (2006, p. 779) vai além dos problemas de infra-estrutura, de currículo e formação docente, relaciona-

se “ao processo de apropriação, pelos sujeitos envolvidos, dos significados dessa política, ou seja, a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca.” A compreensão dessas e de outras políticas públicas está relacionada a questões diversas, entre elas o modo como são repassadas no universo escolar, o contexto e até mesmo à formação e receptividade dos educadores e demais envolvidos.

As mudanças e necessidade de adequação à nova legislação, acontecem em duas etapas da educação básica – a educação infantil e o ensino fundamental – os educadores, provavelmente, levarão algum tempo para refletir e assimilar o que essas mudanças trazem de fato, tanto em relação à reorganização curricular, adequação do trabalho em sala de aula, ou seja, questões relacionadas ao espaço escolar, quanto em relação aos reflexos dessas políticas no contexto social.

A formação, apontada anteriormente, é fundamental nesse processo, pois oferece subsídios para que professores, tanto da educação infantil, como do ensino fundamental, possam avançar em relação à prática pedagógica.

Sobre a incorporação das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, Arelaro (2005) assinala que o autor da Lei: “parece ter pretendido transferir, simplesmente, o último ano da educação infantil, incorporando-o ao ensino fundamental, como se isso fosse uma passagem tranqüila e as duas instâncias educacionais fossem semelhantes.”

No documento: “Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais” (2004, p. 17), redigido antes da aprovação das Leis que instituem o Ensino Fundamental de nove anos e a inclusão do aluno de seis anos de idade no ensino obrigatório, está posta a seguinte colocação:

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.

Essa colocação é muito pertinente, mas cabe a questão: quais as ações realizadas para que na implantação das legislações essa transferência de conteúdos não ocorra? Como fica o trabalho das demais séries/anos do ensino fundamental? E o trabalho da educação infantil, quais são as novas orientações?

Arelaro (2007) explica que a referida legislação não propõe um ensino fundamental de nove anos, como constante no Plano Nacional da Educação, propõe somente o início desse ensino aos 6 anos de idade - e não mais aos 7.

Salienta que:

Ora, se era para ser um “ganho” para a escolaridade básica, e se a LDB havia estabelecido não 12, mas 17/18 anos de desejável obrigatoriedade escolar como está formalizado na referida organização da educação básica – art. 21, da LDB/1996 -, com a duração, respectivamente, de seis anos da educação infantil (de zero a seis anos – 6) + ensino fundamental de 8 anos + ensino médio de 3 (ou 4, se profissionalizante), portanto, + 3 ou 4 anos, o que totaliza uma educação escolar “mínima” de 17 a 18 anos, por que, então, este ano “a mais” – para ser considerado verdadeiramente “a mais” – não seria acrescido, APÓS, os oito anos do ensino fundamental, ou mesmo, se transformando o ensino médio em quatro anos, regularmente, ao invés de se RETIRAR um ano da educação infantil, já estabelecida esta com seis anos, e realizada com sucesso, por muitas redes municipais, especificamente as das Capitais e de municípios de porte médio e grande? (p. 4)

A autora ressalta ainda que este “novo ano”, incluído no início da escolaridade obrigatória, não pode significar o retorno das superadas classes de alfabetização e questiona: “A quem interessa, afinal, que a escola fundamental comece aos 6 anos de idade?” (2005) A mudança não implica somente transferir os alunos para outra etapa da educação básica, mas existem adequações que precisam ser realizadas, considerando a idade dos alunos.

Essas adequações não ficam no âmbito físico ou burocrático, mas principalmente no pedagógico, pois se trata de um novo ano no ensino fundamental com crianças mais novas, que de acordo com a legislação anterior frequentavam a educação infantil, na qual as atividades desenvolvidas, os tempos e os espaços são específicos (diferenciados). Essas questões foram absorvidas culturalmente, do mesmo modo que se incorporou a idéia de que a primeira série deve alfabetizar os alunos. Diante desses fatos, o que abordar nessa nova série? Quais os conteúdos a serem desenvolvidos? No documento: “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” explica-se que:

não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência. (BRASIL, 2006, p.10)

No capítulo intitulado: A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores, Goulart aborda a necessidade de a escola perceber as necessidades e potencialidades dos seus estudantes, salienta que:

Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. (2006, p. 89)

Segundo as legislações e o próprio documento, os alunos de seis anos terão dois anos para se apropriarem da leitura e da escrita, isso justifica a frase de Goulart de que a criança deve “ser iniciada no processo formal de alfabetização”. A proposta é que a criança tenha mais tempo para se apropriar da alfabetização e do letramento. Mas, isso precisa de fato ser compreendido tanto pelos sistemas de ensino, quanto pelos gestores, professores e inclusive pelos pais, pois não é possível desenvolver os mesmos procedimentos que se realizavam com os alunos de sete anos, e ter as mesmas cobranças com esses alunos que chegam ao E.F. com seis anos, (muitas vezes incompletos, por brechas que existem na legislação).

Quanto à concentração e autonomia, é preciso levar em conta que são fatores que variam de criança para criança, além disso, está relacionado também ao modo como nos anos anteriores essas questões foram tratadas pela escola e também pelos pais.

Goulart (2006, p. 89) esclarece que diante desses fatores, o planejamento de ensino deve prever diferenças e as atividades alternarem movimentos, tempos e espaços.

A questão da idade para a entrada no ensino fundamental é uma convenção social, segundo explica Barbosa (2003, 2006 apud ARAÚJO 2007, p. 19-20) não uma verdade cientificamente estabelecida. O que preocupa, segundo Araújo, são questões como a orientação metodológica e a suposta diminuição do tempo de infância, pontos, sem dúvida, muito relevantes e que precisam ainda de discussões e respostas para não causar sérios danos aos alunos e ao sistema educacional.

No Parecer (CNE/CEB n° 6/2005) Barbosa explica que: “Colocar as crianças das camadas populares no ensino fundamental aos 6 anos sem uma proposta

pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso para elas". Essa afirmação é ressaltada também por Santos e Vieira (2006, p.787).

Brunetti (2007), ao discutir os aspectos da política educacional que instituiu o ensino fundamental de nove anos e a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, explica que nos países em desenvolvimento as políticas destinadas à educação são reflexos da ideologia e das medidas do Banco Mundial:

...ainda que essa medida política tenha sido apresentada pelos órgãos governamentais como uma política afirmativa da eqüidade social e dos valores democráticos, é importante ressaltar que seus objetivos estão atrelados aos acordos estabelecidos com agências internacionais de financiamento, como tantas outras propostas de organização dos sistemas educacionais de vários países. (p. 30)

Segundo Brunetti (2007, p.34-35), diante das peculiaridades dos seis anos, não basta somente a reorganização do espaço e do tempo escolar, as diretrizes pedagógicas precisam contemplar inclusive, a formação adequada do professor que vai receber esse alunos. Essa preocupação é pertinente, pois como salienta Torres (1996, apud BRUNETTI, 2007, p.35), as experiências de implantação de outras propostas no universo educacional, mostram que o tempo para a reorganização pedagógica acontece em ritmo diferente ao da chegada das exigências na escola.

Verifica-se que os autores selecionados, ao discutirem essas políticas fazem apontamentos, que, no geral, não são divergentes entre si; discutem os fatores políticos e demonstram preocupação quanto ao trabalho pedagógico.

Essa preocupação com o processo pedagógico é legítima, visto que, nos últimos anos outras medidas propuseram alterações significativas na organização dos espaços escolares e também na concepção e metodologia de ensino.

Essas alterações estão relacionadas à preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, sendo que a mais atual, que constitui foco desta pesquisa, vem alterar justamente o período no qual o trabalho com a leitura e a escrita acontece de modo mais intenso.

Algumas pesquisas sobre a temática da ampliação da escolaridade obrigatória e a inserção de alunos de seis anos no ensino fundamental já foram concluídas e discutem diferentes aspectos dessas políticas públicas. Dentre essas pesquisas estão as realizadas por: Brunetti (2007), que teve como objetivo identificar e analisar os desafios e iniciativas dos professores para reorganizar o trabalho em

sala de aula diante da inserção dos alunos de seis anos; Santaiana (2008) que analisou as intenções da implantação das leis 11114/2005 e 11274/2006 e a relação dessas políticas públicas na constituição de sujeitos para fins sociais e econômicos; Araújo (2008) que buscou os sentidos que os professores de 1º ano do ensino fundamental estão construindo sobre a inclusão da criança de seis anos de idade e Silva (2009) que teve como foco identificar e analisar os conteúdos da língua materna que devem estar inseridos no ensino de crianças do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, a partir da percepção de professores e das propostas governamentais.

Com a proposta de complementar os assuntos estudados até aqui, esta pesquisa buscou-se verificar como as escolas, os professores estão se organizando para oferecer um ensino de qualidade diante de alunos mais novos no ensino fundamental e do aumento da escolaridade obrigatória. Se as práticas pedagógicas desenvolvidas são coerentes? Se e como ocorreu a reestruturação curricular?

Essas questões se mostram relevantes nesse contexto, pois como ressalta Barbosa no Parecer CNE/CEB N° 6/2005, se não houver uma adequação nas propostas pedagógicas e conseqüentemente nas práticas pedagógicas, corre-se o risco de em vez de elevar a qualidade do ensino, antecipar ainda mais o fracasso escolar.

1.2 Caracterização da Rede Municipal de Rio Claro e Normalização do Ensino Fundamental de Nove Anos

O município de Rio Claro iniciou o atendimento educacional com a Educação Infantil no ano de 1949, quando criou o primeiro Jardim de Infância, por meio da Lei Municipal 93 de 07 de maio de 1949. Na década de 80 houve um crescimento substancial no número de unidades de educação infantil, única etapa da educação de responsabilidade do município na época, a qual contava com prestígio por parte da população.

No ano de 1997 iniciou-se o processo de municipalização, do ensino fundamental, no Estado de São Paulo; o município de Rio Claro optou por não aderir a esse movimento, mas diante da necessidade de atender a demanda não atendida

pelo Estado, precisou criar classes de 1ª série em escolas de educação infantil e ampliar o atendimento na única escola municipal que atendia o ensino fundamental na época, o CAIC¹. No ano de 1997, eram atendidos 1127 alunos no ensino fundamental do município. Nos anos seguintes, algumas escolas de ensino fundamental foram criadas para atender a demanda crescente.

No ano de 2004, com a Lei Municipal 3427, o município criou seu sistema próprio e estabeleceu as normas gerais da Educação Municipal de Rio Claro. Logo no ano seguinte – 2005, com a aprovação da Lei Municipal 3516, firmou-se o convênio de municipalização do ensino fundamental I, gerando um crescimento significativo no número de alunos atendidos neste nível de ensino. No ano de 2004, o município atendia, no ensino fundamental, em sua rede própria, 3499 alunos e no ano seguinte, com a municipalização de 1ª a 4ª série passou a atender 9071 alunos nesta etapa de ensino.

Atualmente, vinte e três escolas atendem o ensino fundamental no município de Rio Claro. Dentre essas escolas, 07 foram construídas para o atendimento exclusivo do ensino fundamental, 06 escolas que atendiam a educação infantil passaram a oferecer também o ensino fundamental, 01 escola que foi incorporada na municipalização também atende educação e ensino fundamental, 01 escola deixou de atender a educação infantil para atender somente o ensino fundamental, 01 atende o ensino fundamental I e II (Escola Municipal Agrícola) e as 07 municipalizadas, incorporadas no processo de municipalização, continuam atendendo com exclusividade o ensino fundamental.

No ano de 2005, com o intuito de atender a Lei Federal 11.114/2005², a Secretaria Municipal da Educação promoveu uma reorganização na Educação Infantil de modo que no ano seguinte os alunos de seis anos fossem matriculados no ensino fundamental.

Com a reorganização, os alunos que frequentavam o Pré II e tinham, em média 5 anos de idade, no segundo semestre de 2005 passaram a frequentar o Pré III, para que no ano seguinte (2006) iniciassem o ensino fundamental.

Em 2006, os alunos de 5 anos que concluíram o Pré I e costumeiramente iriam para o Pré II foram passados para o Pré III. O critério para a entrada na

¹ Centro de Atendimento Integral à Criança, programa criado pelo Governo Federal na gestão do Presidente Fernando Collor de Melo.

² Instituiu obrigatória a matrícula dos alunos a partir dos seis anos de idade.

educação infantil, nas chamadas pré-escolas passou a ser o ano que a criança completa 3 anos, e não mais 4 anos completos até o mês de junho.

Nos anos de 2006 e 2007, os alunos de seis anos de idade foram matriculados e passaram a frequentar o ensino obrigatório ainda com oito anos de duração, somente no ano de 2008 que foi implantado o ensino fundamental de nove anos em cumprimento à Lei Federal 11.274/2006³. A Deliberação COMERC⁴ n° 001/2007 fixou as normas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema de Ensino do Município de Rio e a Resolução SME⁵ 011/2007 fixou as condições de matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

A Deliberação do COMERC no §3° do Art. 2° explica que a SME deverá adequar as escolas, tanto municipais, quanto municipalizadas em seriação implantando um novo projeto pedagógico para atender a antecipação de mais um ano de escolaridade no ensino fundamental. No §4°, do mesmo artigo ressalta:

§4° - A Secretaria Municipal da Educação orientará as escolas da rede municipal de ensino nas adequações de suas propostas pedagógicas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na presente Deliberação, visando ao redimensionamento da Educação Básica em termos de concepção de ensino e aos diferentes aspectos de desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto à Proposta Pedagógica no Art. 10 ressalta-se que deve haver uma articulação família, escola e comunidade, observando as orientações indicadas pelo MEC sobre currículo, inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos e a presente Deliberação. Fica confirmado neste documento a coexistência de dois sistemas, um de 8 anos, para os alunos que entraram no ensino fundamental até 2007 e outro de 9 anos para os ingressantes no primeiro ano em 2008.

O representante da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, em entrevista, explicou que havia grande investimento por parte da Secretaria em cursos de formação continuada. Dentre esses cursos estão o Letra e Vida⁶, oferecido aos professores da última etapa da educação infantil, das séries iniciais do

³ Institui o Ensino Fundamental de Nove Anos.

⁴ Conselho Municipal da Educação de Rio Claro

⁵ Secretaria Municipal da Educação

⁶ O Programa de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida - tem sido muito divulgado no Estado de São Paulo tanto na rede estadual, quanto nas municipais desde 2003, com a proposta de oferecer subsídios pedagógicos aos professores que trabalham com a alfabetização.

ensino fundamental, coordenadores pedagógicos, vice-diretores e diretores de escola, e um específico sobre o brincar. Aos gestores foi oferecida especialização em gestão escolar.

No final de 2008, a Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro apresentou aos educadores da rede a “Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino”, na qual há uma discussão teórica sobre a infância, o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento, nela estão elencados conteúdos a serem trabalhados com a educação infantil em suas duas etapas, de zero a três anos e de três a cinco anos, orientações didáticas para o ensino fundamental de nove anos e apontamentos sobre a avaliação tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

Segundo descrito na “Reorientação Curricular”, o documento é resultado de dois anos de trabalho coletivo entre os educadores da rede, elaborado por uma comissão designada pela Portaria SME nº 006 de 9 de outubro de 2007, composta de especialistas e professores da rede, com a intenção de “contribuir para o direcionamento do trabalho didático-pedagógico, bem como suscitar constantes reflexões de nossos educadores” frente as mudanças trazidas pela ampliação do ensino fundamental. (RIO CLARO, 2008, p.9).

2. AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA E AS ABORDAGENS TEÓRICAS

Nos últimos anos, as mudanças na organização do sistema de ensino foram significativas. No campo pedagógico há todo um esforço para que o trabalho com a leitura e a escrita abandone de fato a pedagogia tradicional e dê espaço para um trabalho mais direcionado à construção do conhecimento.

As orientações vêm ocorrendo no Estado de São Paulo desde 1988, com as publicações da Secretaria Estadual, que indicavam um novo enfoque à aprendizagem da escrita, tendo como apoio os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985), que em vez de privilegiar a técnica e a mecanização, valoriza a compreensão de um sistema de representação (BORDIGNON, 2003, p. 130)

O Ministério da Educação também tem apontado após a promulgação da LDB⁷ 9394/1996, nos documentos organizados para orientar a ação docente, a necessidade de mudança de postura em relação ao modo de conceber o ensino.

Nos PCNs⁸, documento de organizados para subsidiar as ações no ensino fundamental, verifica-se que:

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais

um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriidade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução. (PCN, INTRODUÇÃO, 2001, p. 44)

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, definem que esta etapa da educação constitui um espaço de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado. Indicam que as pesquisas realizadas nas últimas décadas, em relação ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, consideram as crianças como ativas no processo de construção do conhecimento e não apenas receptoras passivas. Destacam que:

...a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização, e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. (RCNEI, v. 3, p. 122)

Indicam que diante dessa nova compreensão do processo de aprendizagem da escrita, ou seja:

que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-las amplia as possibilidades de a instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. (RCNEI, v.3, p.123)

Destacam, porém, que as instituições que atendem esses alunos “concebem a linguagem e a maneira como as crianças aprendem de modos bastante diferentes” (p.117). Práticas com ações educativas planejadas, que valorizam a idéia de prontidão para a alfabetização, ou seja, acreditam que o aprendizado ocorre em função da maturação biológica estavam presentes nas escolas de educação infantil na época da elaboração dos Referenciais Curriculares. Dentro desta abordagem é imprescindível a realização de exercícios de coordenação perceptivo-motora, pois estes desenvolvem a discriminação auditiva, o ritmo, a discriminação visual, etc, que

seriam os pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita (RCNEI⁹, 1998, p. 119-123). As práticas relacionadas ao trabalho com as vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez, cujo objetivo é relacionar o som à escrita, por meio da repetição e memorização das sílabas, segundo os referenciais também ocorriam. Existia ainda o trabalho desenvolvido partindo de uma frase, onde se decompõe em partes até chegar às sílabas.

Essas informações nos indicam que as práticas pedagógicas segundo o enfoque empirista se faziam presentes no universo escolar em 1998, ano de publicação dos Referenciais, hoje, após 10 anos será que ocorreram mudanças significativas nas práticas pedagógicas?

Micotti (1999, p. 12) ressalta que o desenvolvimento da alfabetização na educação infantil, envolve reflexões sobre as concepções que embasam as práticas pedagógicas.

Essas reflexões são fundamentais nesse momento em que se reorganiza a educação básica “transportando” alunos de seis anos da educação infantil para o ensino fundamental. Não basta analisar e definir os conteúdos desta nova série, mas a forma de trabalhar com esses conteúdos, ou seja, a prática pedagógica.

A concepção de como acontece o aprendizado da leitura e da escrita é decisiva na prática pedagógica, segundo Becker (2001, p. 77) disso depende o caminho didático pedagógico a ser seguido pelo professor. O autor explica que se a concepção do professor a respeito do conhecimento for apriorista, ele vai desconsiderar a influência das estruturas sociais, da linguagem, pois acredita que o aluno já é portador do saber. O professor acredita que seu papel é somente auxiliar o aluno, despertando conhecimentos que já existem nele.

Nesta visão as condições de possibilidade do conhecimento estão relacionadas à bagagem hereditária, de forma inata ou submetidas ao processo maturacional, mas determinadas a priori. (BECKER, 1994)

Se a concepção do professor for empirista, ele vai passar a teoria e esperar que o aluno resolva na prática. Becker (2001, p.16) explica que os professores envolvidos neste modelo de relação ensino/aprendizagem, acreditam “no mito da transmissão do conhecimento – do conhecimento como forma ou estrutura; não só como conteúdo”.

⁹ Referencial Curricular para a Educação Infantil

Dentro dessa concepção empírica, onde o aprendizado é visto como processo que acontece “de fora para dentro”, Micotti (2007, p.35) explica que estão os métodos sintéticos e analíticos, nos quais a aprendizagem está relacionada diretamente pelas situações didáticas desenvolvidas. Neste caso, segundo a autora:

A alfabetização é considerada como resultante da acumulação de informações sobre o código escrito apresentadas aos alunos pelo professor. Se as apresentações do objeto de estudo forem “logicamente” organizadas, elas conduzirão ao aprendizado. Por isso nas cartilhas, preparadas segundo os métodos sintéticos, importância é atribuída à composição e à seqüência das lições.

Na prática, o ensino consiste em fazer com que o aluno observe as grafias, o modo como o professor traça as letras na lousa, ouça e reproduza os sons correspondentes. (2007, p.35)

Micotti (2007, p. 35) aponta, ainda, que na aquisição da leitura é acentuada a decifração. As cópias de exercícios repetitivos e mecanizados são comuns, e geralmente esses escritos não têm significado para os alunos.

Os métodos que ressaltam a síntese são: o alfabético, o fônico e o silábico. Nestes, há uma progressão de unidades menores – letra, sílaba, para maiores – palavra, frase e texto. A análise é valorizada nos métodos denominados palavração, sentencição e no conto ou historieta. Parte-se de unidades como a palavra, frase ou texto e faz-se a decomposição em elementos menores.

Sobre o ensino tradicional, Ferreiro (2001, p. 29) ressalta que se apresentam as letras, sílabas, palavras e frases em certa ordem, “em doses pré-fabricadas, iguais para todos, para evitar riscos; nega-se acesso à informação linguística até que se tenham cumprido os rituais de iniciação.” Esses rituais de iniciação também chamados de período preparatório, que levam à prontidão descrita acima nos RCNEI, estão relacionados à preparação da coordenação viso-motora, lateralidade, discriminação visual entre outros, que partem da crença de que “não se pode permitir à criança que entre em contato com um objeto antes de ter condições necessárias de “maturidade”. (p. 39-40)

Considerando as concepções, Becker relata que construtivismo vem da ideia de que nada está pronto e acabado:

Construtivismo é, portanto, uma idéia; melhor, uma **teoria**, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de PIAGET, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é

uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História – da Humanidade e do Universo. (2001, p. 72 – grifos do autor)

A teoria Piagetiana foi fundamental para concebermos como ocorre o desenvolvimento humano, autores como Becker e Micotti reconhecem a importância dos estudos de Piaget para a educação. Segundo Micotti:

A teoria piagetiana ao descrever os processos de assimilação e acomodação, presentes nas interações do indivíduo com o meio ambiente, e ao inserir o processo de aprendizagem no desenvolvimento proporciona as bases teóricas para a proposta pedagógica construtivista. (2003, p. 15)

O documento elaborado pelo MEC “O Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” sugere que a prática pedagógica esteja voltada para a construção do conhecimento, inserindo-se numa abordagem construtivista.

Explicita-se neste documento a necessidade de revisão das concepções e, conseqüentemente das práticas de alfabetização, além de apontar a necessidade da construção de uma proposta pedagógica que atenda adequadamente esses alunos que passam a fazer parte do ensino obrigatório. A orientação em relação aos conteúdos é que não haja uma junção de conteúdos da última etapa da educação infantil com a antiga 1ª série do ensino fundamental.

Apesar de indicar que este primeiro ano não deve ser destinado somente ao aprendizado da leitura e da escrita, mas privilegiar também as demais áreas do conhecimento esclarece que:

É urgente garantir que os estudantes tenham direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada, assim como é essencial buscar assegurar a formação de estudantes que lêem, escrevem, interpretam, compreendem e fazem uso social desses saberes e, por isso, têm maiores condições de atuar como cidadãos nos tempos e espaços além da escola. (MEC, 2006, p. 13)

Essa abordagem que se contrapõe a tradicional e empirista vem sendo foco do trabalho de pesquisadores, como Ferreiro, Teberosky, Micotti, Jolibert, Becker e muitos outros que relacionam a aquisição da leitura e da escrita com diversos fatores além da decodificação e da memorização.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky alicerçadas na teoria piagetiana foram fundamentais para a reflexão de como acontece o aprendizado da leitura e da escrita. Ferreiro (2001, p. 20) alerta que “a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra escolares.” Salienta ainda, que os adultos criaram sistemas cumulativos de aprendizagem da leitura e da escrita:

As seqüências pedagógicas a respeito da língua escrita procedem de uma maneira completamente oposta: as letras, as sílabas, as palavras ou frases se apresentam em uma certa ordem, em doses pré-fabricadas, iguais para todos, para evitar riscos, nega-se acesso à informação lingüística até que se tenham cumprido os rituais da iniciação; não se permite à criança “escutar língua escrita” (em seus diferentes registros) até que a mesma não possa ler; a língua escrita se apresenta fora de contexto (o professor não lê para informar-se nem para informar a outros, mas para “ensinar a ler”; não escreve para comunicar ou para guardar informações, mas para ensinar a escrever)”. (2001, p.29)

Segundo Ferreiro (1993, p.10-20), existem duas formas de conceber a escrita: como código de transcrição ou sistema de representação. Quando concebida como código de transcrição sua aprendizagem é vista como aquisição de uma técnica; quando concebida como sistema de representação a aprendizagem se transforma em apropriação de um objeto de conhecimento. Nesta última, não há espaço para um ensino sistemático e gradativo, comum dentro de uma abordagem tradicional.

Teberosky e Colomer (2003) apontam que a perspectiva construtivista trouxe uma nova visão para a aprendizagem, vista agora como um processo contínuo, no qual as experiências e os conhecimentos infantis desempenham papel importante. Explicam que em relação à leitura e à escrita não existe “um limite claro entre pré-leitor e leitor, entre pré-escritor e escritor”. (p.16) Ressaltam que as aprendizagens ocorridas entre os três e cinco anos já fazem parte do processo de alfabetização, não são mais consideradas prévias.

Para Micotti (2007, p. 38) segundo o construtivismo,

A criança, tal como o leitor experiente busca o sentido do texto, formulando hipóteses sobre o seu conteúdo considerando inclusive o contexto, utilizando nesse processo os seus conhecimentos e recursos cognitivos. Na alfabetização, a ênfase é atribuída aos processos intelectuais realizados pelo sujeito em sua interação com a língua escrita. Esse processo passa a ser visto como o acesso ao mundo letrado em toda a sua complexidade, não

como simples aquisição de técnicas para a utilização de um código. O acesso das crianças a livros e outros materiais é amplamente defendido.

Jacobson, que direciona seus estudos para uma vertente sociolinguística explica que:

Devido a essas variações nas formas com que se utiliza a escrita, os professores, as professoras e os investigadores deveriam procurar entender as práticas de leitura e de escrita de um menino ou menina no contexto das práticas de suas comunidades, e não apenas centrar-se nas habilidades de codificar e decodificar. Mais do que uma perspectiva universal da alfabetização, precisamos ver a alfabetização como uma prática específica. (2004, p. 86)

A prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita tem sido o foco de estudos de Jolibert e colaboradores (1994, 2006), definem como hipótese para o trabalho que: “aprender a ler e a escrever é aprender a compreender/produzir textos completos, contextualizados desde o início” (2006, p.15). Ressaltam que para ler e escrever, a criança de qualquer idade deve estar exposta a textos autênticos, completos, que envolvam situações reais de comunicação e “(não com frases, palavras, sílabas ou letras isoladas)”. (p.16)

Quanto ao papel do professor, Jolibert (2006) esclarece que ele também se transforma de docente condutor-instrutor, passa-se a atuar como professor mediador-facilitador da aprendizagem. Ele capta situações reais, que sejam de interesse dos alunos, para desenvolver o trabalho com a leitura e a escrita. Essas situações podem variar, desde a necessidade de escrever um bilhete aos pais pedindo a colaboração para a Festa Junina, até uma carta para as autoridades solicitando a limpeza de um terreno próximo da escola.

A autora explica que é importante que como leitora e produtora de texto a criança faça as seguintes experiências:

- da *utilidade* e das diferentes *funções* da escrita: a escrita serve para qualquer coisa, corresponde às intenções, subentende as propostas, difere de acordo com as situações, permite comunicar, contar histórias, conservar traços, etc;

- do *poder* que dá um domínio suficiente da escrita: a escrita dá o poder de fazer vir gente na quermesse, obter uma subvenção da Prefeitura, resolver um conflito com um monitor, fazer rir e sonhar os companheiros com as histórias que se inventa, conseguir visitar o centro de informática de uma grande empresa, etc.

- do *prazer* que pode proporcionar a produção de um escrito: prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades encontradas (

o prazer do “Ah! Sim!...”), prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, prazer de progredir, prazer da tarefa levada até o fim, do texto acabado bem apresentado. (JOLIBERT, 1994, p.15-16)

Jolibert (1994, p. 21) defende que durante o período de escolaridade as crianças descubram que existe um mundo da escrita: social, cultural, econômico, industrial, etc. Precisam saber que raramente os escritos sociais são divulgados em folhas soltas ou de cadernos, como encontram na escola.

Dentre os autores que pesquisam o construtivismo, alguns fazem distinção entre letramento e alfabetização. Os documentos oficiais como o RCNEI e o de Orientação para o ensino fundamental de nove anos também trazem essa expressão.

O RCNEI aponta o letramento, como importante no processo de construção do conhecimento, entende-se que o processo de letramento associa-se tanto à construção do discurso oral quanto do discurso escrito:

Letramento: produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (1988, p. 121)

O documento: “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” indica na introdução que esta ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos é uma “possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento” (2006, p. 10). Os dois capítulos que discutem a questão da leitura e da escrita, trazem em seus títulos o letramento.

No capítulo intitulado: Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica, do documento acima citado (LEAL, ALBUQUERQUE E MORAIS) descrevem os termos alfabetização e letramento:

O primeiro termo, alfabetização, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia - a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel e outros que os substituam.

Já o segundo termo, letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. (2006, p. 72)

No mesmo documento, no texto: A organização do Trabalho Pedagógico: Alfabetização e Letramento como eixos orientadores, Goulart (2006, p. 87-98) trata da relação da concepção de educação, sentido e papel social da escola e a relaciona com a importância do ler, do escrever e do letramento e as relações que devem se estabelecer na escola para que isso seja possível.

Soares (2004, p. 6) faz distinção entre os dois processos, explica que foi nos anos 80 “ocorreu a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”

Segundo a autora, tem-se atribuído um significado muito amplo à palavra alfabetização. Esclarece que é preciso diferenciar o processo de aquisição da língua de um processo de desenvolvimento da mesma:

Não parece apropriado, nem etimologicamente nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 2007, p. 15 – grifos da autora)

Outra pesquisadora que faz distinção entre os termos é Kleiman (1995), que afirma que uma criança pode ser letrada antes mesmo de ser alfabetizada, pois possui estratégias orais letradas. Define letramento como: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos.” (SCRIBNER e COLE, 1981, apud KLEIMAN, 1995, p. 19,)

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida – divulga a utilização de práticas pedagógicas que valorizem a reflexão sobre a escrita. Nos textos de embasamento teórico, encontramos os seguintes apontamentos:

Pois bem, tanto a pesquisa acadêmica quanto a observação dos professores que ensinam crianças e adultos a ler e a escrever vêm comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Essa constatação, legitimada cientificamente, pôs em xeque uma das crenças mais antigas, nas quais a escola apóia suas práticas de ensino, o que desencadeou uma verdadeira revolução conceitual, uma mudança de paradigma.

...Mas, se não é por um processo de memorização, como então é isso de aprender a ler e escrever refletindo sobre a escrita?

Em primeiro lugar, é preciso considerar que há conteúdos escolares que se aprende, sim, por memorização. Tudo que não requer construção conceitual, por ser de simples assimilação, se aprende por memorizando: nomes em geral (das letras, por exemplo), informações e instruções simples (como “em português, escrevemos da esquerda para a direita”), respostas a adivinhações, números de telefone, endereços, etc.

Mas o grande equívoco, no qual a concepção tradicional de ensino e aprendizagem esteve apoiada por muito tempo, é considerar que todos os conteúdos escolares de modo geral, são aprendidos por memorização. Não são, hoje sabemos. (PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, COLETÂNEA DE TEXTOS, Módulo 2)

Em outro texto, no qual a discussão procura abordar a reconstrução da prática pedagógica a partir de um novo paradigma teórico, salienta-se que:

Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves. De uma perspectiva construtivista, o conhecimento não é concebido como uma cópia do real incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para o aluno quanto para o processo de transformação. (PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, COLETÂNEA DE TEXTOS, Módulo 2)

É com essa orientação, dentro desta abordagem que muitos sistemas de ensino estaduais e municipais estão direcionando a formação de seus professores e, portanto, a prática pedagógica.

A passagem do ensino com enfoque empirista da aprendizagem para o ensino de abordagem construtivista envolve um processo de mudanças pedagógicas.

Segundo Becker (2001, p. 78), para que a prática pedagógica se transforme é preciso mudar também a concepção epistemológica dos professores, mas isso ainda não é suficiente. É preciso que o movimento de construção do conhecimento ocupe toda a escola. Sem isso, os professores continuarão sentindo dificuldade para alterar a prática e enfrentarão muitos conflitos.

Diante do exposto, o presente estudo busca verificar como os professores articulam a prática pedagógica no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita diante das mudanças preconizadas pela Lei 11.274/06.

2.1 Algumas Reflexões

Cabe analisar alguns pontos que se tornam relevantes quando da inclusão das crianças de seis anos na escolaridade obrigatória. Isso porque culturalmente, no Brasil, crianças dessa idade sempre frequentaram a educação infantil (isso nos locais onde há esse tipo de atendimento), como é o caso do município pesquisado, onde as escolas de educação infantil atendem grande número de alunos.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental são justificadas pelos órgãos oficiais por promover um tempo mais longo de convívio escolar, melhoria da qualidade da educação, e o fato de que resultados de estudos mostram que crianças que ingressam com seis anos na escola apresentam resultados superiores.

No documento de orientação desse processo, nas páginas de apresentação o Ministro da Educação – Fernando Haddad, e o Secretário da Educação Básica – Francisco das Chagas Fernandes indicam que é preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e que isso implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

Na educação infantil, o “currículo” se dá de modo bastante particular, trabalha-se por área de conhecimento, os tempos e os espaços são peculiares. No ensino fundamental as cobranças são maiores, existe um currículo a ser cumprido (que precisa de urgente reformulação), os tempos e espaços são limitados, as atividades têm como objetivo principal a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação ao currículo, o Ministério da Educação estabelece no documento de orientação, que não se deve juntar os conteúdos das duas etapas, mas construir um currículo adequado, “que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem.” (BRASIL, 2006, p. 9)

Mate (2004) afirma que repensar o currículo não é algo tão simples, segundo a autora: “tornar o currículo objeto de questionamento significa problematizar os

sistemas de ideias e regras de que são historicamente constituídos e nos quais as práticas escolares se baseiam.” (p.575) A reformulação curricular que precisa ocorrer neste momento, em função da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, requer a quebra de paradigmas estabelecidos e incorporados historicamente pelos educadores e pela sociedade. A reestruturação não se resume na inclusão de um ano a mais na escolaridade obrigatória, mas em como atender de modo competente os alunos de seis anos, respeitando as características já citadas acima.

Kramer (2006, p. 21) salienta que a educação infantil e o ensino fundamental são frequentemente separados pelos adultos e pelas instituições, mas que essa separação não existe para a criança. Segundo ela, ao fazer essa separação abandona-se o que seria capaz de articulá-los que é a experiência com a cultura. Entendendo que realmente para a criança possa não haver separações, precisamos refletir sobre as condições oferecidas em ambos os níveis de ensino para que se respeite o que é particular nessa fase da infância.

Ao falar da singularidade que reside na infância Kramer ressalta que as crianças são: “Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados.” (2006, p.18)

Esses, portanto, são fatores que precisam estar presentes nas classes que atendem o aluno de seis anos (ou até menos), para que não se corra o risco de anteciparmos ainda mais o final da infância. Kramer (2006, p. 18) cita Benjamim chamando a atenção para a pedagogização da infância: “é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem ter nunca brincado?”

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil trazem colocações pontuais a respeito do trabalho com criança de zero a seis anos. Indicam que a instituição de educação infantil cumpre um papel socializador, no qual se privilegiam aprendizagens diversificadas:

...pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e

estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 1998, p. 23)

Nesse documento, o brincar é considerado como fundamental nesta faixa etária, pois permite às crianças resignificar situações vividas, ter contato com as regras, oferece o enriquecimento de competências imaginativas, por permitir expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais discute aspectos mais técnicos em relação à aprendizagem e ao ambiente escolar. A preocupação volta-se para a aquisição da leitura, da escrita e do cálculo e outras habilidades. Não há espaço para reflexões sobre as especificidades da infância, lembrada agora no documento:

..., os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (BRASIL, 2006, p.10)

Nascimento (2006, p. 27-34) aponta a questão de que a infância também está presente nos anos iniciais do ensino fundamental, desse modo é importante esse momento de questionamento das concepções e das práticas escolares.

Quem sabe a entrada das crianças de seis anos não nos ajude a ver de forma diferente as crianças que já estavam em nossas salas de aula? Está posto aí um novo desafio: utilizar essa ocasião para visitar velhos conceitos e colocar em cheque algumas convicções. Esse é um exercício que requer tanto uma tomada de consciência pessoal, quanto o fortalecimento da organização coletiva de estudo acerca desse tema, envolvendo professores, gestores, coordenadores e demais profissionais que atuam na escola. (p.30)

Conforme Nascimento, o ensino fundamental não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade, explica que:

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. (2006, p.32)

A organização do tempo, dos espaços, a estética também são fatores fundamentais nessa discussão. As escolas de educação infantil oferecem mais variedades nos espaços que costumam ser mais amplos, o que permite a realização de atividades em diversos ambientes.

A questão do desenvolvimento, das peculiaridades das fases da infância é assinalada nos estudos de Piaget, que podem trazer consideráveis contribuições nesse momento de reformulação do ensino, de reconstrução curricular, dos espaços e das práticas pedagógicas.

Em seus estudos Piaget (1985, p. 42) ressalta que por volta dos sete anos há uma representativa modificação no desenvolvimento mental. Observa-se o aparecimento de novas organizações em cada um dos aspectos da vida psíquica: inteligência, vida afetiva, das relações sociais ou da atividade individual.

Por volta deste período, com a diminuição do egocentrismo, aparece a capacidade de cooperação, possível em virtude da compreensão de outros pontos de vista. Segundo Piaget (1989), a linguagem também passa por alterações:

A linguagem egocêntrica passa, entre os 3 e os 6 anos, por um estado semi-estacionário, durante o qual diminui gradualmente, sempre oscilando entre a metade e a terça parte do total da linguagem: depois dos 7 anos, finalmente, ela tende a cair para menos de um quarto da linguagem espontânea total. (p. 51)

Estabelece que entre 7 e 8 anos, em geral, há o desenvolvimento da compreensão verbal entre as crianças, segundo o autor: “existe uma diferença fundamental entre as crianças de 6 a 7 anos e 7 a 8 anos, do ponto de vista do seu esforço de objetividade”. (1989, p. 125) A necessidade da objetividade desperta também com a diminuição do egocentrismo.

Piaget aponta que em média, neste período, se dá o início das construções lógicas, onde aparece no campo da afetividade a moral da cooperação e autonomia, em detrimento da moral intuitiva, salienta que:

O essencial é que a criança se torna suscetível a um começo de reflexão. Em vez das condutas impulsivas da primeira infância, acompanhadas da crença imediata do egocentrismo intelectual, a criança, a partir de sete ou oito anos, pensa antes de agir, começando, assim, a conquista deste processo difícil que é a reflexão. (1985, p. 44)

O estudo realizado por Piaget sobre o desenvolvimento infantil oferece subsídios para a compreensão das atitudes e comportamentos das crianças. Traz importantes contribuições para a organização dos espaços e tempos escolares de modo a se respeitar às necessidades e potencialidades de cada fase.

Quando se propõe a reestruturação de um sistema de ensino, visando acima de tudo a melhoria da qualidade da educação, é necessário além de estabelecer metas, subsidiar as ações das escolas e dos professores.

Silva (2009, p.42) ao analisar os documentos disponibilizados aos educadores como apoio ao trabalho pedagógico, a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos e da inserção dos alunos de seis anos de idade, aponta que somente um documento foi oferecido, e o mesmo:

...revela-se incompleto, ou mesmo, pode-se dizer, não foi ainda elaborado de fato como proposta curricular. O documento vem propondo, nas entrelinhas de seus artigos, alguns poucos conteúdos a serem trabalhados nos nove anos do Ensino Fundamental, causando um maior esvaziamento de conteúdos, se comparado ao documento elaborado pela Proposta Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º grau – CENP (SÃO PAULO, 1988), e, ainda, causando uma grande preocupação nos (as) educadores (as) que, vêm-se responsáveis por programar um novo tipo de ensino ainda não devidamente explicitado.

A autora explica ainda que:

Ainda que o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006) proponha uma reformulação da proposta em conjunto com educadores de várias partes do país, o que tem acontecido é que, preocupados com os acontecimentos imediatos de sua unidade escolar, os (as) educadores (as) pouco tempo têm para debaterem sobre objetivos, conteúdos, habilidades, formas e usos que devem ser trabalhados neste novo contexto.

A melhoria do ensino está atrelada às políticas públicas, mas está também diretamente relacionada ao trabalho em sala de aula, assim temos no professor um protagonista importante, que apesar da grande responsabilidade, nem sempre recebe a formação e as orientações necessárias diante das mudanças propostas pelas políticas públicas.

Como visto, de acordo com os PCNs e o RCNEI, documentos oficiais que direcionam a prática, o ensino deveria assumir, a partir dessas publicações, um caráter construtivo; no entanto, na época que isso foi proposto, não foi dado aos educadores, modo geral, o apoio necessário para que isso ocorresse efetivamente.

A construção do conhecimento é estudada e defendida por muitos autores, mas esses estudos, a teoria, não chegaram efetivamente até os educadores, que passaram a realizar na prática pedagógica o que acreditam ser correto, gerando modos diversificados de trabalho, que nem sempre correspondiam ao proposto no construtivismo, o que dificultou a mudança de postura em relação à abordagem pedagógica e o alcance do objetivo almejado pela política pública.

No que diz respeito às políticas públicas recentes, que antecipam a idade de matrícula para o ensino obrigatório e implantam o ensino fundamental de nove anos, verifica-se a necessidade de ações do Ministério da Educação, no sentido de fornecer às escolas e aos educadores segurança, para que se possa almejar a qualidade no ensino.

3. A PESQUISA

A proposta de trabalhar a leitura e a escrita tendo como base a perspectiva construtivista, a qual compreende a aprendizagem como um processo, está sendo sugerida e até cobrada em algumas redes de ensino há cerca de vinte anos. No entanto, os professores, muitas vezes não se sentem seguros em trabalhar com essa proposta ou resistem a ela. A insegurança e até mesmo a falta de subsídios para compreender a proposta acabaram por gerar práticas pedagógicas que procuram se adaptar tanto ao que é cobrado, sem deixar de trabalhar o que causa segurança aos professores, que no geral, são as práticas apoiadas na visão tradicional de ensino.

Em meio a esta indefinição quanto à prática pedagógica, as séries iniciais do ensino fundamental passam por mais uma necessidade de adaptação ao receber alunos aos seis anos de idade.

Diante disso, como as escolas e os professores estão se organizando para receber esses alunos? Houve necessidade de adaptações? A prática pedagógica necessitou de reformulações? Como será o trabalho com a leitura e a escrita? Ele é a prioridade? Quais as orientações recebidas dos órgãos competentes? Essas e outras questões foram tratadas com professores e gestores da rede municipal de Rio Claro.

3.1 Procedimentos Metodológicos

Para esta pesquisa, além da revisão bibliográfica sobre o tema, recorreu-se à entrevista semi-estruturada, por permitir ao investigador aprofundamento de pontos considerados relevantes para os objetivos propostos, perguntas adicionais para esclarecimentos que se fizerem necessários. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente com a devida autorização dos participantes. Para a análise das informações, optamos pela proposta de Bardin (1991, p. 38) segundo o qual: “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”

A análise categorial utilizada para tratamento dos dados, é segundo Bardin (1991, p.153) cronologicamente a mais antiga e na prática mais utilizada. São realizadas operações de desmembramento do texto em unidades, depois se reagrupa por categorias.

3.1.1 Participantes

Para análise das práticas pedagógicas, da concepção dos profissionais em relação à leitura e à escrita e verificação dos enfoques quanto à antecipação da escolaridade, a pesquisa teve como participantes um representante da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

A cidade contava com 19 escolas de ensino fundamental no ano de 2008 (ano da realização da coleta de dados): 12 municipais e 7 municipalizadas. Inicialmente, foi realizada entrevista com representante da Secretaria Municipal da Educação, envolvido no processo de implantação do ensino fundamental de nove anos e, portanto, na inclusão dos alunos de seis anos no ensino obrigatório, por meio da qual foi possível estabelecer os critérios para sorteio das escolas que fariam parte da pesquisa. Em seu depoimento, o representante da SME apontou diferenças quanto às abordagens e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, classificando-as como construtivistas (10), em processo de mudança (6) e tradicionais (2), e uma não definida.

Participaram da pesquisa 10 escolas sorteadas com a tabela de número randômicos de Fischer e Iates (1957). Optamos por trabalhar com 10 escolas (50%), sendo seis municipais e quatro municipalizadas. No sorteio houve a preocupação em contemplar todas as categorias apontadas pelo representante da SME (Construtivistas, em processo e tradicionais). Vale ressaltar que entre as escolas municipalizadas nenhuma foi classificada dentro da abordagem tradicional e somente uma foi indicada como construtivista, deste modo automaticamente ela foi incluída na amostra.

Os diretores e coordenadores das dez escolas foram entrevistados; foi solicitado aos diretores que indicassem dois professores de primeiro ano, sendo um com uma visão mais inovadora e outro mais conservador em relação à prática pedagógica, para que também fossem entrevistados. No entanto, pudemos verificar logo no início da coleta de dados que esse critério não estava sendo seguido, pois os diretores indicavam professores mais próximos, ou que consideravam mais competentes. As questões das entrevistas estão anexas.

Além das entrevistas, foi solicitado aos professores que fornecessem o caderno de registro¹⁰ e o caderno de quatro alunos, para que pudesse haver um confronto entre o depoimento do professor e as atividades desenvolvidas no dia-a-dia, ou seja, a prática pedagógica.

Todos os diretores e coordenadores concordaram em participar da pesquisa. Dentre os professores todos os indicados pelos gestores também concederam as entrevistas. Houve certa resistência de alguns professores em relação ao caderno de registro. Alguns se recusaram a entregar, outros alegaram que na escola não se faz uso desse caderno, fato confirmado pela coordenadora pedagógica.

¹⁰ Este caderno recebe denominações diversas: caderno piloto, semanário entre outros, trata-se em algumas escolas da programação de aula dos professores, reflexões acerca da aprendizagem dos alunos, e às vezes sobre as atividades realizadas em sala de aula.

3.1.2 As escolas

As escolas que fizeram parte da pesquisa passaram a atender no ensino fundamental os alunos de seis anos de idade desde 2006. No ano de 2008, quando ocorreu a coleta de dados desta pesquisa, foi implantado em toda a rede municipal de Rio Claro, município pesquisado, o Ensino Fundamental de nove anos.

O quadro a seguir mostra as escolas segundo a classificação feita pelo representante da Secretaria Municipal da Educação:

Escolas	Abordagem Pedagógica	Origem	Tipo de atendimento oferecido
A	Construtivista	Municipal	Ensino fundamental
B	Em processo de mudança	Municipalizada	Ensino fundamental
C	Em processo de mudança	Municipalizada	Ensino fundamental
D	Construtivista	Municipal	Ensino fundamental
E	Construtivista	Municipalizada	Ensino fundamental
F	Construtivista	Municipal	Educação infantil e ensino fundamental
G	Construtivista	Municipal	Ensino fundamental
H	Tradicional	Municipal	Educação infantil e ensino fundamental
I	Em processo de mudança	Municipalizada	Ensino fundamental
J	Em processo de mudança	Municipal	Ensino fundamental

Quadro 1 – Características das escolas

3.1.3 A entrevista com os diretores e coordenadores pedagógicos

Para o posicionamento destes profissionais em relação à implantação do Ensino Fundamental de nove anos e as suas concepções em relação ao ensino da leitura e da escrita, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com 10 diretores e 9 coordenadores pedagógicos, pois uma das escolas não possuía coordenador pedagógico.

As entrevistas foram analisadas tendo por critério as questões estabelecidas no roteiro principal. Após a leitura de cada questão foram estabelecidos critérios de agrupamento para as respostas, tendo como orientação o que explica Bardin (1991).

3.1.4 A entrevista com os professores

Tendo a intenção de verificar o posicionamento dos professores em relação à implantação do ensino fundamental de nove anos, as concepções relativas à leitura e a escrita e a relação destas com a prática pedagógica foram realizadas com 20 professores entrevistas semi-estruturadas.

Nas entrevistas foram contempladas as variáveis: tempo de magistério, formação inicial e continuada, concepções de leitura e escrita e a prática pedagógica em relação à inserção dos alunos de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. Para a análise das informações, também optou-se pela proposta de Bardin (1991).

3.1.5 Tratamento dos dados

As escolas foram designadas com letras de A a J. Os diretores e os coordenadores pedagógicos seguiram a mesma designação das escolas. Os dados obtidos em entrevistas foram organizados e apresentados em quadros ou tabelas e posteriormente descritos.

3.2 Resultados da pesquisa

3.2.1 Caracterização das Professoras participantes da pesquisa

Professor	Tempo no magistério	Formação	Há quantos anos trabalha na série inicial do ensino fundamental?	Já trabalhou na série inicial com alunos de sete anos?
1	10 anos	Magistério e Letras	É o primeiro ano.	Sim
2	15 anos	Magistério, Letras e Especialização em Psicopedagogia	2 anos	Não
3	8 anos	Pedagogia	É o primeiro ano	Não
4	18 anos	Magistério	3 anos	Sim
5	3 anos	Pedagogia	2 anos	Não
6	20 anos	Magistério e Pedagogia	3 anos	Não
7	12 anos	Pedagogia	9 anos	Sim
8	12 anos	Magistério	Três meses	Não
9	15 anos	Pedagogia	3 anos	Sim
10	23 anos	Magistério, Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional.	12 anos	Sim
11	8 anos	Pedagogia	3 anos	Sim
12	5 anos	Pedagogia	1 anos	Sim
13	Meses	Pedagogia	É o primeiro ano	Não
14	4 anos	Magistério e Normal Superior	É o primeiro ano	Não
15	10 anos	Magistério	6 anos	Sim
16	5 anos	Magistério e Pedagogia	É o primeiro ano	Não

17	20 anos	Magistério, Pedagogia e Especialização em Didática do Ensino	15 anos	Sim
18	18 anos	Magistério e Pedagogia	4 anos	Sim
19	5 anos	Magistério – concluindo a Pedagogia	2 anos	Não
20	21 anos	Magistério e Pedagogia	7 anos	Sim

Quadro 2 – Características dos professores participantes da pesquisa

3.2.2 Formação dos Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola participantes da pesquisa

Todos os coordenadores são licenciados em Pedagogia e, com exceção de dois coordenadores todos possuem especialização: cinco em Gestão Escolar, sendo que um deles possui também em Psicopedagogia; um em Psicopedagogia e outro em Alfabetização. Dois dos coordenadores possuem duas graduações.

Dentre os diretores de escola, que devem ter como formação mínima a Pedagogia, 60% possuem duas graduações. Todos os diretores possuem especialização e um possui ainda mestrado em educação.

3.2.1 Análise e discussão dos dados obtidos em entrevistas com os Professores

Dentre as professoras entrevistadas, todas declararam estar frequentando um curso ou ter concluído algum recentemente. Esses cursos, em sua maioria, são oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação. O mais citado pelas professoras foi o Letra e Vida – 75% das entrevistadas concluíram recentemente ou estão cursando. A maioria realizou o curso ministrado pela SME, outras pela Secretaria de Estado da Educação.

Além do Letra e Vida as professoras citaram ainda os cursos: Entre na Roda, Lego, Matemática e Libras. Duas professoras declararam que não frequentaram esses cursos, pois estavam se dedicando ao Mestrado.

Segundo a maioria das participantes, a metodologia divulgada nesses cursos orienta-se pela proposta construtivista.

Abaixo estão às respostas dadas às demais questões.

O que é saber ler?

Abordagem Pedagógica	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Decodificação de símbolos	2 (1 e 2)	4 (3, 4, 6 e 17)	
Leitura de um contexto	2 (8 e 10)	1 (5)	
Compreensão da mensagem não apenas decodificação	3 (7, 9 e 14)	1 (18)	1 (16)
Atribuir sentido a algo escrito	3 (11, 12 e 13)	2 (19 e 20)	
A resposta não apresenta descrição clara			1 (15)

Tabela 1 – O que os professores consideram saber ler

Para seis professoras leitura é a decodificação de símbolos, mas é considerável o número de entrevistadas que compreendem o “saber ler” para além da decodificação.

Cinco professoras indicam a importância da compreensão no processo de leitura. Observando a fala das professoras 7, 9, 14,16 e 18, respectivamente, que definem ler como compreensão da mensagem, verifica-se que elas procuram diferenciar em suas falas a decodificação da compreensão :

“Eu entendo assim quando você entender a uma mensagem, alguma coisa assim que você ann...não apenas decodificar...eu entendo como leitura quando a criança é capaz de compreender aquilo que ela ta, tá lendo” (Professora 7)

“...pra que a gente leve a criança a fazer uma leitura realmente não só decodificar palavras ou letras, mas a entender o que tá escrito né, o que aquela frase, aquela palavra, aquele texto, que mensagem ele está passando.” (Professora 9)

“O que é saber ler, olha é entender aquilo que a gente ta lendo, né, não basta só decodificar, acho que a criança tem que ler e entender, interpretar aquilo que ta lendo.” (Professora 14)

“É aí eu até concordo com o curso, saber ler vai além da decodificação, que a criança ainda que ela não saiba decodificar o que ta escrito ali, ela coloca em jogo mesmo, hipótese dela descobrir, tentar ler o que ta escrito ali e mesmo fora da escola, eles compreendem que eles moram numa rua, eles vêem placa, eles associam letras...então eles lêem além, vai além da decodificação.” (Professora 16)

“Então eu acredito que a leitura, a pessoa, a gente pode julgar que essa pessoa ela sabe ler quando ela passa a compreender aquilo que ela consegue ler, aquilo que ela consegue falar, não apenas decifrar os códigos, é ela compreender o que ta escrito ali.” (Professora 18)

Embora essas cinco professoras valorizem a compreensão, não deixam de considerar a decodificação nesse processo. Nota-se que essa resposta não é dada somente por professoras da escola considerada tradicional, mas também por três professoras de escolas consideradas construtivistas e uma professora de escola classificada como em processo de mudança.

Cinco professoras, que também definem o “saber ler” para além da decodificação, apontam a atribuição de sentido como relevante nesse processo, podemos observar afirmações interessantes:

“... eu não posso considerar a leitura apenas de maneira escrita, que apenas vê o código, porque a criança que fica só na sílaba ela vai ler um texto, ela vai se preocupar tanto com o código, com as sílabas, que o entendimento vai fugir.” (Professora 11)

“ Primeiro conhecer os diferentes portadores, pra que que serve, conseguir identificar uma diferença nisso, não ali tá escrito o itinerário do ônibus, agora o que exatamente ta escrito eu não sei,

eu vou ver e vou testar, é usar as estratégias de leitura pra identificar, mas eu acho que já começa no sentido, quando ele percebe o sentido da leitura e da escrita.” (Professora 13)

Observa-se nessas falas que há uma preocupação em valorizar a função da leitura como produto social. Segundo Jolibert (2006, p. 183) os leitores têm expectativas e buscam no texto respostas para elas. Explica que:

Ler é ler de saída compreensivamente, desenvolvendo – em situação real de uso – uma intensa busca do sentido do texto. É uma atividade complexa de tratamento de várias informações por parte da inteligência. É um processo dinâmico de construção cognitiva, ligado à necessidade de atuar, na qual também intervêm a afetividade e as relações sociais.

O leitor procura, desde o início, o sentido do texto utilizando – para construí-lo – diferentes processos mentais e coordenando muitos tipos de indícios (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticais significativas, palavras, letras, etc.).

Na escola, ler é ler “de verdade”, desde o início, textos autênticos, completos, em situações reais de uso e relacionados aos projetos, necessidades e desejos em pauta.

As professoras 5, 8 e 10 descrevem o saber ler como um processo amplo, que nem sempre está associado à escrita. A professora 5 explica que:

“Saber ler é tentar estabelecer uma relação entre aquilo que você vê do mundo, aquilo que você aprende do mundo e trazer para o seu interior para sua subjetividade, não só de texto escrito, mas a leitura de uma imagem, a leitura de um contexto, a própria leitura da infância que eles têm. Saber ler eu entendo que não é só a leitura de um texto escrito nos moldes tradicionais.” (Professora 5)

As professoras 8 e 10 explicam nos depoimentos que a leitura não precisa ser somente de algo escrito, mas é importante saber ler, compreender situações, ler nas entrelinhas, ler imagens.

Pode-se afirmar que as manifestações destas professoras também se relacionam aos apontamentos anteriores de Jolibert (2006), visto que não deixam de privilegiar a busca de sentidos, os conhecimentos prévios, ou seja, uma leitura em sentido amplo.

A leitura como simples decodificação é relatada por seis professoras. Quando se relaciona a leitura à simples decodificação, a preocupação está ligada ao que Kramer (1995, p.22) coloca como “domínio da mecânica da leitura”.

Cabe salientar, que a leitura relacionada à simples decodificação, sem a preocupação com a construção do sentido do texto, sugere um trabalho voltado para

uma abordagem tradicional do ensino, com foco do trabalho na decifração e na memorização.

Teberosky e Colomer (2003, p.96), pesquisadoras desta temática, defendem a ideia de que “ler não é decodificar, mas compreender, mesmo que existam diferentes níveis de compreensão de um texto.”

As professoras 1, 2, 3, 4, 6 e 17 são as que acreditam que a leitura está relacionada à decodificação. A professora 3 comenta em certo momento de sua fala que saber ler é mais que só decodificar, mas não consegue justificar de modo claro seu posicionamento, sua resposta é confusa e contraditória:

“Eu acho que saber ler é bem mais do que só decodificar, sabe, ah é saber pra que serve aquele texto, qual a função social, além de decodificar.” (Professora 3)

As falas das professoras 1 e 2 exemplificam a compreensão de leitura deste grupo que a relaciona com a decodificação:

“é a criança já ter conhecimento das certas letras e conseguir formar, mostrar e ler tudo o que ela consegue escrever.” (Professora 1)

“aqueles que sabem ler sabem que juntando uma vogal e uma consoante forma uma sílaba, já sabem. E através... juntando as silabas forma uma palavra.” (Professora 2)

Constata-se que as professoras que relacionam a leitura com a decodificação pertencem a quatro escolas - A (1 e 2) – B (3 e 4) – C (6) – I (17). Verifica-se que as duas professoras das escolas A e B definem o saber ler dentro de uma postura tradicional do ensino. Isso sugere questões a respeito da postura pedagógica do grupo de professores, e, portanto, da concepção da escola em relação ao que se considera saber ler e ao processo de ensino aprendizagem.

As escolas em que os professores manifestaram esta postura restrita em relação ao saber ler, não foram indicadas como de abordagem tradicional em relação ao trabalho com a leitura e a escrita. A escola A, foi indicada como construtivista e as demais em processo de mudança em relação à prática pedagógica.

Verificando a variável experiência no magistério, dentre as seis professoras que relacionam o saber ler com a decodificação de símbolos, observa-se que quatro têm 15 anos ou mais de tempo de magistério, uma tem 10 anos e outra 8 anos.

Embora existam professoras com experiência significativa que não tenham indicado a decodificação, observa-se que as professoras com mais tempo no magistério apresentam uma tendência maior em considerar esse fator como relevante na aprendizagem da leitura.

Em relação aos métodos tradicionais Micotti explica que:

Uma idéia subjacente à aplicação dos métodos tradicionais, entre outras que são raramente examinadas, é a de que a memorização da correspondência entre sonorização e grafias asseguraria a capacidade de escrever em diferentes situações de comunicação. A aplicação destes métodos considera, implicitamente, que “virão por acréscimo” a compreensão da leitura e a aprendizagem dos diversos aspectos da comunicação. (1999, p. 17)

A professora 15, que pertence a uma escola indicada como tradicional, teve dificuldade para explicar o que considera ler, não se expressou de forma clara.

O que é saber escrever?

Abordagem Pedagógica / Categorias de respostas dos professores	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Codificar, decodificar, formar sílabas e palavras	1 (7)	3 (4, 6 e 17)	
Registrar alguma informação/expressar por escrito	4 (10, 11, 12 e 13)	3 (18, 19 e 20)	1 (16)
São as representações inclusive desenhos	1 (8)	2 (3 e 5)	
A resposta não apresenta descrição clara	4 (1, 2, 9, e 14)		1 (15)

Tabela 2 - O que os professores consideram saber escrever

Neste tópico chama a atenção o número de professoras que apresenta dificuldade para descrever o que consideram saber escrever – 25%. Estes dados revelam uma questão complexa, visto que estas professoras são responsáveis por auxiliar os alunos no aprendizado da escrita. Se as professoras não têm claro o que compreendem por saber escrever em que pautam a prática pedagógica quando planejam suas aulas?

Dentre essas professoras, com exceção da 2, todas frequentaram ou frequentam o Curso Letra e Vida, o qual trabalha com o aprendizado da leitura e da escrita na perspectiva construtivista. O que impede então que essas professoras tenham uma concepção formada do que é saber escrever?

Conforme se pode verificar nas respostas apresentadas abaixo, as afirmações não são claras:

“ Saber escrever... (risos) Ah, eu poderia dizer né, escrever assim corretamente, mas eu o que eu to falando assim com base de experiência da minha sala. Eu tenho alunos que estão, eles estão conseguindo escrever, mas que tem dificuldade em ler e tenho aluno que acaba às vezes conseguindo ler e no momento de escrever tem uma certa dificuldade. Eu acho que o escrever pra mim, o saber escrever é também assim, hum... inclui logicamente você escrever uma palavra correta de uma forma que realmente é utilizada, mas do momento que a criança tá partindo do conhecimento dela, já da construção dela. O que ela escreve pra ela, já é uma importância e é o que a gente precisa aprofundar e tentar desenvolver cada vez mais esse aluno.” (Professora 1)

“É tem muita criança que consegue escrever, mas não consegue ler o que ta escrito. Eu não sei agora é no 1º ano não dá pra perceber essas coisas, mas eu acho que assim que era na 2ª ou 3ª série, às vezes escreve, mas aí o que tá escrito aqui. Tem alguns que não lê o que escreveu.” (Professora 2)

“Saber escrever passa-se pelo mesmo aprendizado, é que às vezes nós hoje conseguimos escrever alguns códigos que outras pessoas que nós conhecemos sabe o que estamos dizendo, passa-se pelo mesmo processo.” (Professora 9)

“Escrever é passar aquilo que ela consegue entender de uma leitura né, é ela, an...é o escrito do falado né, ela falar e conseguir passar pro papel o que tá falando.” (Professora 14)

Quando a professora 9 diz que saber escrever passa pelo mesmo aprendizado está se referindo à pergunta anterior – o que é saber ler – mesmo se reportando à sua resposta (há um trecho na categoria anterior) suas afirmações não são claras.

As professoras 1 e 2 lecionam na escola A, e na resposta ao que é saber ler, assumem uma postura tradicional. Já a professora 9, da escola E, e a professora 14, da escola G, indicam que na leitura é preciso ir além da decodificação, caminhar para um entendimento. As professoras que apresentam dificuldade para explicar o que consideram saber escrever pertencem, em sua maioria, à escolas identificadas como de prática construtivista. Somente a professora 15, apresenta dificuldade para descrever também o que considera saber ler, ela leciona em uma escola tradicional.

Um número significativo de professoras compreende o “saber escrever” como registro de informação, modo de se expressar, conferem à escrita um valor de comunicação. Abaixo estão alguns exemplos:

“... então, saber escrever é eu formar um texto que tenha sentido, que tenha uma mensagem escrita pra quem vai ler.” (Professora 10)

“Saber escrever aí é um paralelo com a leitura, eu acho que já começa quando a criança vê o sentido da escrita, então por exemplo é... quando a gente tava trabalhando uma carta, porque teve um, a gente começou a trabalhar jornal,... eu li a história do menininho que morreu, que o tanque caiu em cima e a gente foi pra escola, então olha situações perigosas que tivesse tanque, aí a gente olhou na cozinha, nos banheiros, na quadra tem um tanque lá, se virava ou não virava, como é que era a coluna... e a gente viu que tinha um dos banheiros que estava com a pia solta, então a gente falou, a gente tem que avisar isso pra alguém, como a gente vai avisar? Ah! Pra quem a gente vai avisar? Ah, tem que avisar a diretora, que é uma figura mais marcante na escola pra eles né, então avisar como? Ela não tá aqui na escola agora, ah vamos falar com a fulana de tal, mas e se ela não lembrar o que a gente colocou? Vamos escrever para ela. Então vamos escrever um bilhete...e aí foi e escrevemos o bilhete pra ela, então assim eles viram um sentido no escrever.” (Professora 13)

“É saber se expressar, a primeiro momento, é a expressão de uma idéia é você conseguir expressar aquilo que você pretendia.” (Professora 18)

Jolibert ressalta que a aprendizagem tanto da leitura como da escrita devem ocorrer em situações reais de comunicação, valorizando a construção do conhecimento, descreve escrever como:

Escrever é produzir textos ou, melhor, tipos de texto, em função das próprias necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc. Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados que depois teriam que ser colocados a outros fragmentos para constituir um texto completo. (2006, p. 192)

Três professoras indicam que saber escrever pode ser qualquer representação:

“Bom, escrever acho que desde que ela tem a noção de que ela pegue o lápis na mão ela está escrevendo, isso é escrever para mim, qualquer rabisco que ela faz é um escrito, aquilo tem significado pra ela, sabe.” (Professora 3)

“Saber escrever (risos) eu acho que tem mais a ver com ah... com a sua experiência da leitura de mundo também, quando você transpõe aquilo que você sente no papel, independente se ele use o sistema da escrita, né o alfabeto né, por que saber escrever eles escrevem muitas coisas, eles escrevem os desenhos né, eles não desenham só, quando eles registram uma brincadeira dada, ou alguma coisa que aconteceu em casa, eles estão escrevendo né, ainda que não convencionalmente.” (Professora 5)

“Apesar que tem aí as diferenças né! Pra uma criança de 6 anos eu considero que ele, que ela... saiba escrever já fazendo só as garatujas, porque pra ela o ato dela fazer aquela garatuja ou escrever mesmo que você, que ela não tenha escrito uma palavra, mas já é um ato de escrever, né. Pra ela, estás escrevendo.” (Professora 8)

É preciso cuidado em relação a considerações como estas, pois podemos realmente considerar qualquer representação no papel como escrita? As afirmações de Jolibert (2006), apresentadas, ajudam a refletir sobre o assunto.

Uma visão mais restrita em relação ao aprendizado da escrita também foi apontada por algumas professoras. Elas entendem o “saber escrever” como codificação, decodificação, junção de letras e sílabas. As professoras são das escolas B, C, D e I, respectivamente.

Quanto à variável tempo no magistério, duas têm 20 anos, uma tem 18 anos e outra tem 12 anos. Mais uma vez, nota-se que as professoras que tendem para a perspectiva tradicional não são professoras formadas recentemente.

Podemos observar que as professoras 4, 6 e 17 confirmam nesta questão a postura tradicional em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, visto que, na questão anterior, relacionaram a leitura com a decodificação. As três pertencem a escolas que foram classificadas como estando em processo de mudança em relação à prática pedagógica.

A professora 7 da escola D, indicada como de prática construtivista, na questão anterior, não relacionou a leitura à decodificação, apontou a necessidade da compreensão, o que não mantém na questão da escrita, na qual apontou uma visão bem relacionada ao ensino empírico:

“E a escrita é mais ou menos como eu falei na... a criança constrói a escrita né. De acordo com o contato que ela tem, com vários tipos de texto e tudo mais então a criança ela vai construindo dentro dela o como ela consegue am... usar as letras, como que ela consegue juntar essas letras, como as palavras são formadas, entende como ela vai am...É um processo né, ela vai se desenvolvendo até a gente né, com agora eu to com esse, o Letra e Vida terminou recentemente já tem isso muito forte né!

...Quando você coloca atividades pra ela em que ela na... consegue pensar muitas vezes diferente, de um jeito que ela pensava e aí ela avança, né. Por isso, a gente fala, ela vai construindo aos poucos é uma coisa assim que, que vem por memória. É uma coisa que vem por você ficar fixando nela um conteúdo específico com o tempo ela vai construir.” (Professora 7)

A professora demonstra preocupação com a construção da escrita, toca nisso em vários momentos de sua fala, indica o trabalho a partir do curso Letra e Vida, no entanto, confunde construção com fixação, memorização, que são práticas comuns na perspectiva tradicional.

É comum as professoras colocarem em seus discursos questões ou mesmo jargões que foram incorporados como pertencentes à perspectiva construtivista. Constata-se uma preocupação por parte dos professores em indicar que trabalham o

aprendizado da leitura e da escrita dentro dessa perspectiva, no entanto, Micotti, esclarece que:

Hoje, são chamadas construtivistas modificações pedagógicas diversas. Quaisquer modificações feitas no ensino são assim designadas. Por exemplo, às vezes, (sem qualquer fundamento), esse nome é atribuído à aplicação de antigos métodos (como antes) com o acréscimo de alguns textos isolados nas aulas, ou apenas na sala de aula. (2001, p.12)

Soares (2007, p.15-16), a partir de dois exemplos, apresenta a distinção entre ler e escrever na abordagem tradicional e na abordagem construtivista:

1) Pedro já sabe *ler*. Pedro já sabe *escrever*.

2) Pedro já *leu* Monteiro Lobato. Pedro já *escreveu* uma redação sobre Monteiro Lobato.

No exemplo (1), *ler e escrever* significam o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); “o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa”. (apud, Lemle, 1984, p. 41)

No exemplo 2, *ler e escrever* significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados, “um processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que objetivo primordial é apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento...à troca”. (apud, Kramer, 1982, p. 82)

A concepção de leitura e de escrita das professoras que trabalham com os alunos de seis anos no ensino fundamental influencia em como será a dinâmica do trabalho com essas crianças. As professoras que compreendem a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo vão apresentá-las de modo natural, respeitando o desenvolvimento dos alunos, já aquelas que relacionam a leitura e a escrita com a decodificação e a codificação, dificilmente conseguirão abandonar suas práticas, e podem acabar tendo como único foco a alfabetização desses alunos, o que não é a proposta para esse novo primeiro ano do ensino fundamental.

Existem diferenças em trabalhar com alunos de seis e sete anos?

Abordagem Pedagógica / Categorias de respostas dos professores	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Imaturidade ou amadurecimento	7 (1, 2, 7, 8, 9, 12 e 14)	3 (4, 18 e 20)	1 (16)
Achava que havia diferença, mas atualmente não vê tanta diferença		2 (3 e 5)	
Depende do incentivo de casa		1 (6)	
Não tem diferença	1 (11)	2 (17 e 19)	
Não apresentou uma descrição clara	1 (13)		1 (15)
Um pouco	1 (10)		

Tabela 3 - Diferenças no trabalho pedagógico com alunos de seis e sete anos de idade

Quando indagadas se existem diferenças em trabalhar com alunos de seis ou sete anos, no primeiro ano do ensino fundamental, a maioria das professoras indica que a diferença consiste na questão da “imaturidade” ou do “amadurecimento”. Estes termos estão associados à postura apriorista, na qual toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito.

Segundo Becker (1994, p. 15), na postura apriorista, de tipo maturacionista, a criança nasce com as estruturas de conhecimento ou de percepção, mas estas se manifestarão somente mediante o processo de maturação, já determinado a priori na bagagem hereditária. Segundo o autor, dentro dessa postura: “O processo maturacional explicaria por que uma criança responde num determinado nível, em determinada idade.”

Ferreiro (1992, p. 77-78) explica que dentro de uma proposta de trabalho, na qual se privilegia a construção da escrita pela criança, o termo maturação deve ser excluído, pois não se trata de um processo maturativo.

Dentre as professoras que indicam essa variável, as professoras 1 e 2 pertencentes a escola A, indicada como de prática construtivista, na questão da leitura demonstram uma postura tradicional, quanto à escrita não conseguem definir de forma clara o que consideram saber escrever.

As professoras 7 e 8 da escola D também atribuem as diferenças entre as crianças à maturidade. A escola foi indicada como de prática construtivista, quanto ao ler e ao escrever, dentre essas professoras, somente a 7 respondeu as questões manifestando uma postura tradicional em relação ao escrever.

Essa é uma questão a ser analisada, visto que 70% das professoras de escolas indicadas como construtivistas apontaram a “imaturidade” (um jargão utilizado nas escolas) como fator determinante quando questionadas sobre as diferenças entre as idades de seis e sete anos. Há que salientar ainda que três professoras de escolas em processo de mudança também consideraram esse fator como relevante.

O exame das respostas em relação ao tempo de experiência no magistério indica que não há uma regularidade, pois a maturidade é considerada por professores com diferentes experiências, talvez por constituir, como citado acima “um jargão”. Dentre as professoras que indicam a “maturidade” ou “imaturidade” como importante para o aprendizado dos alunos, cinco têm 15 anos ou mais de experiência no magistério, três têm entre 10 e 15 anos e três têm entre 4 e 5 anos.

São exemplos dessas falas:

“Tem alguns que amadurecem rapidinho, mas tem outros que é difícil vai amadurecer quando completar 7 pra 8 anos.” (Professora 2)

“...eu acho que eles tão assim, tem diferença sim eles estão muito infantilizados, muito infantis ainda, assim não tem uma é que esse termo aqui não pode mais ser usado, mas a maturidade pra aprender aquele determinado...então eles são muito infantis, você tem que ir muito devagar, tem, tem diferença sim.” (Professora 4)

“A criança parece que com 7 anos ela tem mais assim...é... não é interesse, mas parece que é mais fácil a habilidade, parece que ela já ta...é não sei se a palavra é maturidade, tá!” (Professora 8)

“Então, esse ano eu ano to sentindo muita diferença, porque nos outros municípios que eu trabalhei as crianças tinham de 5 para 6 anos, esse ano elas tem de 6 para 7 aqui em Rio Claro, elas já são crianças que tem um pouco mais de facilidade, mais maturidade do que as outras que eu já tinha trabalhado; eu acho que as crianças mais velhas tem um pouco mais dessa maturidade.” (Professora 12)

“Ah, eu senti muita diferença com relação à maturidade né, as crianças de 7 anos elas tem um, como que se pode dizer, elas, elas, a maturidade delas é bem mais avançada, eles tão dispostos, eles pegam as coisas muito mais rápido, ah, não que o brincar pra eles não seja importante, mas eles fazem, dá a impressão que eles fazem uma diferenciação do brincar que, né, eles tem a hora pra brincar, então eles conseguem fazer essa parte, a hora de prestar atenção, de trabalhar em grupo, eles tem um compromisso, não sei se é compromisso, é diferente é um envolvimento maior, já com a turma que esse ano é de seis o que eles, a prioridade deles é o brincar.” (Professora 20)

No decorrer das entrevistas, observa-se que algumas professoras relutam em dizer a palavra maturidade, parecem procurar outra palavra não conseguem substituí-la.

A colocação da professora 12 ressalta uma questão importante quanto à idade para a matrícula no ensino fundamental. Como discutido anteriormente, existem brechas na legislação que permitem que alguns sistemas de ensino e até mesmo escolas particulares antecipem ainda mais a entrada dos alunos, como ela ressalta alunos de cinco anos estão freqüentando a escolaridade obrigatória, mas o que está sendo ensinado e cobrado desses alunos? Os sistemas estão preparados para isso? Qual a intenção de se antecipar ainda mais a entrada de alunos no ensino fundamental?

Duas professoras afirmam que no início acreditavam que haveria diferenças, mas ao longo do tempo puderam constatar que essas diferenças não existem. A professora 3, que diz nunca ter trabalhado com alunos de sete anos, afirma que:

“...a cobrança de conteúdos, o meu trabalho, eu acho que ia ser da mesma forma, eu ia trabalhar dessa forma: espontânea, respeitando, entendendo a alfabetização como um processo, né, respeitando, tanto que quando você perguntou pra mim, dificuldade, eu não vejo dificuldade pras crianças, porque eu entendo como processo.” (Professora 3)

A professora faz afirmações bem interessantes, que indicam o trabalho com a alfabetização valorizando o processo, porém na questão da leitura aponta uma visão restrita ao relacioná-la à decodificação.

A professora 5 explica, que para ela, as diferenças iam ser mais evidentes:

“Olha em 2006 eu achava que tinha sim muita diferença, hoje eu acho que não tem tanta diferença, porque a partir do ano que você vai tendo mais experiência, ao longo dos anos você vê que muita coisa dá pra ser igual, né...”

... a forma como você conduz a atividade é diferente, mas as atividades são as mesmas.” (Professora 5)

As professoras 11, 17 e 19 afirmam não haver diferenças entre crianças de seis e sete anos e a professora 6 relaciona a questão ao incentivo dado em casa.

A professora 10 acredita que há pouca diferença, no entanto fez uma colocação questionável, pois fala que cognitivamente não há diferença, mas que um ano faz diferença no que diz respeito ao tempo de atenção:

“Tem que ter uma rotina de fala com eles muito clara, tipo assim, quando a professora ta falando com eles né, que é uma mensagem importante, eu peço pra eles guardarem mochila, guardar lápis de cor, porque senão tudo vai ser motivo pra eles brincarem. Sabe aquela coisa de você ta falando, mas eles quer porque quer pegar aquele apontador novo que a mãe comprou de todo o jeito, seis anos tem isso, o de sete já não tem, parece que um aninho ele já consegue focar mais a atenção dele né, mas se a gente for falar assim cognitivamente, não tem diferença.” (Professora 10)

A professora 20, que teve sua fala já citada anteriormente, também comenta a diferença de atenção entre os alunos de seis e sete anos. Ela atribui isso à maturidade.

Mudanças necessárias: físicas e pedagógicas

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos professores	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	7 (7, 8, 9, 10, 11,13, e 14)	4 (3, 4, 6 e 17)	
Não comentou		1 (5)	
Espaço e tempo	2 (1 e 2)	2 (18 e 19)	1 (16)
Formação/mais espaço na sala de aula/número reduzido de alunos	1 (12)	1 (20)	1 (15)

Tabela 4 - Mudanças necessárias na escola: físicas e pedagógicas para atender adequadamente o aluno de seis anos de idade.

Quanto às mudanças físicas e pedagógicas que precisariam ser realizadas na escola para a inserção dos alunos de seis anos de idade, no ensino fundamental, mais de 50% das professoras indicam a necessidade de recursos para o brincar, para as brincadeiras, materiais pedagógicos como uma mudança essencial, para o atendimento adequado desses alunos. Os depoimentos sugerem que as brincadeiras passaram a fazer parte do cotidiano escolar e das práticas dessas professoras:

“Em relação a, a muitos jogos, que a gente tem que dar, jogo da memória, dominó, apesar que já dava né, mas agora intensificou mais, então é jogo, mais brincadeiras, atividades lá fora, então a, é brincar mesmo, o brincar que não é só brincar como eles brincam em casa, porque eles acham que brincar num, num, pra eles é só brincar, assim não fazer nada, e pra gente não, a gente já vê com outros olhos, a parte de socialização, quem consegue brincar sem brigar, coisa que é difícil né, ah, então, mudou também bastante essa visão do do brincar, porque agora é tudo pedagogicamente correto.” (Professora 4)

“eu acho assim, que o trabalho com crianças de seis anos, tirando leitura e escrita tem muitas outras coisas ainda que a gente precisa ouvir; quem trabalha com essa idade, entende? Eu, por exemplo, eu assim, essa coisa mesmo do brincar eu não pensei que fosse tão marcante neles ainda, no primeiro ano, né! E pra gente entender melhor até essa parte, entendeu? Como agir e como você aproveitar essas situações mesmo no brincar, né pra outras coisas.” (Professora 7)

“Olha essa escola já atendia essa criança pré-escolar, então já tem as adaptações necessárias, temos parque, tanque de areia, casa de boneca, biblioteca, até agora a secretaria enviou umas mesas coloridas, mais, ah, o que eles justificam é que é melhor para trabalhar em grupo né... então eu trabalho bem de maneira lúdica; uma coisa que eu não salientei pra você na, eu sei a importância do corpo na alfabetização, eu reconheço essa importância, tanto é que nós brincamos de amarelinha, levei eles para fora, as crianças que tiveram maior dificuldade lá fora na amarelinha, no equilíbrio, eram aquelas que dentro da sala de aula também tem as dificuldades, então na amarelinha eu trabalhei tanto fora quanto dentro.” (Professora11)

“...é claro que essa criançada vai precisar de um espaço maior na sala, na escola, mais recursos lúdicos, como brinquedos, jogos, até um lugar que ele possa brincar e fantasiar e partindo pouco a pouco daquele mundinho de fantasia que demora muito pra acabar, ainda bem, mas que precisa ter um ladinho de realidade na sua vida né, um espacinho de realidade, então eu percebo assim que falta um espaço nas escolas, a nossa escola falta um pouquinho mais até porque a gente não tem uma sala livre pra fazer uma brinquedoteca, não tem um espaço satisfatório pra ter brinquedos e até pra criança poder brincar sem problemas assim, de se machucar, então ta faltando assim um pouco mais de adequação do espaço da escola. Olha, pedagógicas eu posso dizer que nós estamos assim muito bem, nós estamos num período assim de capacitação muito boa.” (Professora 17)

A professora 4 ressalta que já valorizava os jogos no processo de ensino, mas passou a intensificar essa prática, ressaltando a importância da socialização nesta idade. A professora 7 salienta a necessidade do professor compreender melhor os alunos de seis anos de idade; relatou que se surpreendeu com a necessidade que a criança dessa idade tem de brincar.

Ao indicar a importância do “corpo na alfabetização”, o equilíbrio, a professora 11 pode estar apontando, mesmo que de modo inconsciente, a necessidade do aluno desenvolver habilidades necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita, valorizadas na escola tradicional, entre as quais estavam a coordenação motora grossa, fina, equilíbrio, lateralidade, entre outras.

As professoras que afirmam que o brincar é uma adaptação importante e necessária com os alunos que ingressam com seis anos no ensino fundamental, pertencem às escolas D, E, F e G, indicadas como construtivistas e às escolas B, C e I indicadas como em processo de mudança em relação à prática pedagógica. Vale ressaltar que nas escolas B, D, E e G as duas professoras entrevistadas consideram essa variável como importante.

Além do brincar, algumas professoras completam suas falas indicando a necessidade de mais materiais pedagógicos como: jogos, material dourado, livros

(biblioteca de classe), letras móveis para que o trabalho possa ser mais bem desenvolvido.

A professora 6, que demonstra em sua fala valorizar o brincar, comenta que reorganizou o tempo, assinala a necessidade de variar as atividades e frisa em sua fala que houve abertura para isso na escola:

“...é aqui pode-se deixar o brincar, então assim eu tenho duas vezes na semana, eu tenho educação física, então eles já saem pra fazer um atividade fora da sala, nos outros dias eu posso tá levando ao parque por uns 40 ou 50 minutos, outro dia eu deixei pra brinquedos e o outro dia eu tenho vídeo, então durante 1 hora, uma horinha e meia daquele, daquele ia eles assistem um vídeo, né então assim, eu acho que já não fica aquela coisa maçante, aqui deu essa abertura né, agora não sei nas outras escolas como é que ficou.”

Cinco professoras indicam questões que foram classificadas em uma categoria determinada como espaço e tempo, pois as preocupações quanto às adequações dentro da sala de aula ou no espaço da escola. Dentre essas professoras, uma pertence à escola indicada como construtivista, três pertencem a escolas em processo de mudança e uma à escola de abordagem tradicional.

A troca de mobiliário (carteiras) das salas de aulas que passaram a atender os alunos de seis anos foi comentada por grande parte das professoras. Explicam que as carteiras são coloridas e proporcionam a formação de grupos ou duplas com mais comodidade:

“nós recebemos, a escola recebeu carteiras né apropriadas. E a minha sala de 1º ano eu gostaria muito mesmo de estar fazendo atividades com as carteiras montadas em forma de círculo, que é grupo de cinco alunos,. E deu certo, nós recebemos.” (Professora 1)

“Ah, então, na parte física a escola, todas as escolas receberem essas carteiras novas pra trabalhar no coletivo.” (Professora 3)

A professora 4, no entanto, explica que:

“Oh, primeira coisa foram as carteiras, e eu particularmente não gostei, mas não é que eu não gostei...elas são muito grandes pra eles, eles são muito pequenininhos, esse tipo de carteira ela é linda, maravilhosa, só que ela é pesada para a criança.

...no ambiente aqui da de trabalho, dentro da sala de aula, o que mais, foi assim que mudou foram as carteiras, que vieram diferentes, coloridas né, ...coloridas, pra fazer grupinhos, pra estimular a gente a fazer grupinhos, porque antigamente a gente fazia grupinhos, não tanto né, mas no 1º ano, 2º a gente faz, é lógico que não ia dar essas carteiras pra fazer grupinhos e... porque veio daquela mentalidade de que prezinho trabalha em grupo, trabalha naquelas mesinhas né, então 1º ano também tinha que resgatar, continuar o trabalho do pré, iniciar o 1º ano fazendo o mesmo trabalho.”

Observa-se nesta colocação a resistência em relação às carteiras novas. Esta é a única professora que comenta não gostar das carteiras. Essa resistência pode

indicar a preocupação em relação à questão do trabalho em grupo, visto que os módulos recebidos realmente favorecem a formação de grupos, duplas, trios, tendo inclusive um centro de mesa que facilita a utilização de materiais por parte dos alunos de forma coletiva, mas pode sugerir também uma crítica à antecipação da matrícula aos seis anos de idade no ensino fundamental.

Essa atitude de resistência pode sugerir também a dificuldade que os professores têm em abandonar a postura tradicional; a partir do momento em que recebem carteiras que favorecem o trabalho em grupo, fica incoerente uma sala de aula organizada com carteiras enfileiradas, onde a formação dos alunos está centrada somente no professor, na qual não se privilegiam práticas coletivas.

Como você vê a alteração da idade para a entrada no ensino fundamental?

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos professores	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Importância/ necessidade do brincar	5 (1, 2, 10, 12 e 14)	4 (3, 4, 5 e 6)	
Positiva	4 (7, 8, 9 e 11)	2 (17 e 18)	
No município de Rio Claro entenderam de forma errada	1 (13)		
A opinião não está formada		1 (20)	1 (15)
Existem complicações		1 (19)	1 (16)

Tabela 5 – Como os professores vêem a alteração da idade para entrada no ensino fundamental

Nove professoras ressaltam a importância, ou até mesmo a necessidade, que as crianças aos seis anos de idade tem de brincar. As falas a seguir exemplificam os enfoques:

Bom, então...an... a dificuldade maior mesmo com essa idade, foi a questão mesmo da maturidade, que eu acredito que a criança com 6 anos, até o tempo de ficar muito tempo numa sala de aula, o envolvimento com o material que pra eles foi novidade. O caderno, os livros, e a parte mesmo de ficar mesmo dentro da sala. Mas, não estou tendo problema aqui, porque deu certo de estar fazendo esse cronograma e não estar tirando deles, né, não sei se posso dizer assim, esse momento mesmo deles mesmo, do brincar, o momento extra classe, que é o que eles precisam, mas até agora não vi nenhum problema muito grande em questão da idade. (Professora 1)

Ah! Eu, eu preferia ainda o de 7 anos. Porque eles ainda estão naquela fase do brincar ainda. A não ser que não seja necessariamente alfabetizar logo nessa série inicial. Aí mais, não que eu to subestimando as crianças entendeu, mas eu acho que 7 anos ta seria um bom tamanho. (risos) na minha opinião. (Professora 2)

Olha pra mim, o que eu mais senti a dificuldade, é que a gente tem que trabalhar com conteúdos de 1º ano né, eles tem que se alfabetizar, a parte de matemática, mas tem essa parte da concentração, né, que eles só querem brincar, eles só querem conversar, eles só querem andar dentro da sala... (Professora 6)

Bom, eu acho que, eu recebi com o maior carinho, que eu gosto de criança, eu me diverti no começo do ano, eu morria de rir, ao mesmo tempo que eles eram furacões, que não paravam sentado, que querem correr, querem brincar, quer ficar perto o tempo inteiro, não sabem ouvir...então da pra exigir alguma atividade mais um pouco mais elaborada, dá, porque eles são muito inteligentes, mas tem hora que eles cansam. (Professora 10)

“Eu acho que se inicia mais cedo né esse processo de alfabetização, mais eu não acredito que vá prejudicar a criança em nada, desde que o olhar do professor né, pra essa criança, essas crianças, se elas ainda tão bem assim infantilizadas, ainda por terem seis anos, então essa é a questão de trabalhar com muitas brincadeiras né, o lúdico com eles. (Professora 14)

Observando os depoimentos, verifica-se que apesar do brincar estar presente, há variações nas manifestações das professoras. Algumas, por considerarem importante para o desenvolvimento dos alunos, afirmam que respeitam o momento do brincar; outras apontam que as crianças sentem necessidade do brincar e em função disso se dispersam, o que exige do professor uma metodologia diferenciada.

Vale ressaltar que nenhuma professora da escola classificada como de abordagem tradicional menciona em sua resposta o brincar. A professora 15, disse que não tem ainda uma opinião formada e a 16 afirma que existem complicações nessa proposta.

As professoras 3, 4, 6, 10 e 14 apontam o “brincar” como uma alteração importante para atender adequadamente os alunos. Considerando a relevância dada ao brincar por parte dos professores, é prudente analisarmos o que traz o documento: - “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” quanto ao tema. Borba (2006, p. 36-37), ao tratar do assunto, faz um paralelo entre o papel do brincar na vida da criança e o modo como ele é abordado pelos adultos e até mesmo pela escola:

A significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar como uma atividade à parte, paralela, de menor importância no

contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da "importância do brincar", presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola? Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira.

Seis professoras classificam como positiva a entrada dos alunos aos seis anos no ensino fundamental. Entre elas está a professora 7, que acredita ser essa alteração importante por ampliar o tempo destinado à alfabetização. Essa é de fato uma das justificativas apresentadas pelos órgãos oficiais para a alteração da idade de entrada para o ensino fundamental. Relata em um dos trechos de seu depoimento:

"Eu achei importante porque assim, an...antes era quase um massacre né! No 1º ano você querer que a criança se alfabetizasse mesmo; que o professor de 2º ano não era para pensar assim, mas a maioria pensa, quer que a criança esteja prontíssima né!" (Professora 7)

As professoras 16 e 19 apontam problemas em relação à entrada de alunos mais novos, pois segundo a professora 16, não existe uma diretriz clara o que tem gerado inclusive problemas de transferências entre redes de ensino diferentes. A professora 19 faz o seguinte comentário:

"Eu particularmente, eu acho que não tinha necessidade, porque parece que as coisas eu acho que só pioraram de forma geral. Por quê? Agora tem muitas, muitos professores que tão se preocupando que eles são muito bebês, então não vão se alfabetizar agora. Vão pensar assim, ah mais eles vão ter o 2º ano, 3º ano pra serem alfabetizados, só que será que aquele professor lá do 2º, 3º ano vai querer alfabetizar aqueles que ainda não foram alfabetizados ou vão deixá-los de lado e eles vão, vão passando, então eu acho que nesse sentido piorou." (Professora 19)

De modo bastante crítico, a professora 13 explica que não concorda com a forma como está sendo feita a implantação no município de Rio Claro:

“Olha no município de Rio Claro eu vejo que eles entenderam de forma errada. Eu acho que deveria ocorrer como tendo ofertado a turma de 1º ano e de 1ª série, porque, por exemplo, no 1º ano em São Carlos que eu acho que foi uma evolução por conta da Federal de São Carlos, que eu acho que tem uma posição mais forte em relação à prefeitura, o máximo de alunos eram 25 alunos, eu tenho 35 matriculados, é que foram transferidos, então eu tenho 27 alunos, que seria o auge de aluno lá, porque tem 25 mas, freqüentam 20, porque tem sempre os que se transferem e vão para outra escola...Então primeiro - tem que ter 1º ano, 1ª série; segundo – o máximo de 25 alunos matriculados; terceiro – um ambiente diferenciado; quarto – uma proposta pedagógica diferenciada e que esteja focando a socialização dessa criança, o desenvolvimento por meio de jogos e não tanto a escrita e, quinto – um trabalho de apoio pedagógico mais embasado que não seja cobrado se eu fiz uma rotina da semana ou não, mas o que tem nessa rotina. Olha professora mas você não colocou 50% de trabalho com jogos, então você vai ter que reelaborar sua rotina, porque eu tô vendo que você se dedicou mas a escrita e a leitura, como a gente pode fazer isso? Vamos fazer tal coisa? Então eu acho que esse é o caminho.” (Professora 13)

Verifica-se que as observações levantadas por ela são pertinentes e deveriam ser consideradas na inserção dos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental, algumas delas, inclusive já foram apontadas em documentos como: “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, “Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais”, além de serem apontados em pareceres do Conselho Nacional da Educação. É inegável a necessidade de reelaboração das Proposta Pedagógicas das escolas, pois temos a inclusão de alunos de seis anos, mas também o aumento de anos do ensino obrigatório. O apoio pedagógico foi muito bem lembrado pela professora, pois é necessário a qualquer tempo e, muito mais em períodos como este em que os educadores estão adaptando suas práticas a uma nova situação.

Acesso a documentos que tratam da implantação do ensino fundamental de nove anos e da inserção dos alunos de seis anos neste nível de ensino.

Abordagem Pedagógica / Categorias de respostas dos professores	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Não teve acesso a documentos	3 (1, 7 e 12)		1 (15)
Teve acesso no ano anterior em outra rede	1 (2)	1 (6)	
Alguns documentos foram oferecidos, lidos e discutidos na escola	3 (9, 10 e 14)	6 (3, 4, 5, 17, 19 e 20)	1 (16)
No curso de pedagogia	2 (8 e 13)		
Pesquisou	1 (11)	1 (18)	

Tabela 6 - Acesso a documentos que tratam da implantação do ensino fundamental de nove anos e da inserção dos alunos de seis anos de idade neste nível de ensino

Parte dos professores admite ter tido acesso a algum documento que trata da implantação do ensino fundamental de nove anos, por intermédio da coordenação pedagógica nos HTPC'S e ter frequentado também palestras sobre o assunto. Os depoimentos abaixo registram esse dado:

“Olha a única coisa que eu tomei ciência e procurei dar uma estudadinha, assim, embora não deu, é aquele documento do Mec, o ensino fundamental de nove anos, né, mas é bem generalizado, não explica coisas mais...só esse eu acho que não existe muitos outros ainda que falam sobre isso.” (Professora 3)

“Nós tivemos alguns HTPC's, a nossa coordenadora ela na, socializou material que é federal sobre a inclusão, inclusão não né, mas ah, é inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental”.(Professora 5)

“Sim, eu tive o ano passado, eu tava numa outra escola né e antes dessa mudança, é foi passado todo um documento pra gente ta discutindo né, analisando.” (Professora 14)

“Ó parte veio de algumas palestras, de alguns encontros, e já tive a oportunidade de ler alguns textos também...A própria Secretaria Municipal da Educação também já foi oferecendo no decorrer do ano material a disposição dos professores interessados e a própria palestra também pra gente assistir e participar e se interar do que tava mudando.” (Professora 17)

Dentre as professoras que admitem ter recebido orientação nos HTPC's estão as das escolas B, C, E, G, H, I e J. Sendo que nas escolas B, E e J as duas professoras entrevistadas admitem ter estudado ou lido algum material, nas demais somente uma professora indica esse dado.

A generalização do documento do MEC, é bem colocada pela professora 3. Segundo Silva (2009, p. 42) o documento: "Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade" não foi elaborado como proposta curricular, há somente a indicação de alguns conteúdos a serem trabalhados.

A professora 17 aponta em sua fala uma questão importante: que na escola foi disponibilizado material para os professores "interessados" em se informar sobre as alterações no sistema de ensino. Essa foi uma ação da escola, mas está atrelada ao interesse do professor, será isso suficiente para que os professores estejam preparados e construam diretrizes para um trabalho de qualidade?

As professoras 1, 7, 12 e 15 disseram que não tiveram acesso a documentos, e as demais que tiveram acesso por outros meios que não a escola ou a Secretaria Municipal da Educação. Isso aponta a falha do sistema, e também da própria equipe gestora, mas não exime os educadores da responsabilidade de buscar informações, procurar conhecer as propostas que vêm trazendo transformações em seu trabalho.

É essencial que as professoras saibam qual é de fato a proposta trazida por mais esta política pública. As professoras estão acostumadas a receber as mudanças ocorridas no sistema sem se aprofundar nas mesmas. Mas, isso é complexo, pois quando não se conhece a fundo os propósitos de tais medidas, não se têm subsídios para questioná-las, o que gera passividade e anulação dos educadores.

Martins (2006, apud ARAÚJO, 2008, p. 28) revela em seus estudos que "há problemas de compreensão, por parte dos professores, em relação ao material de divulgação das diretrizes do governo". Mas, Araújo explica que é preciso aprofundar os estudos sobre os sentidos e as explicações que os professores de primeiro ano estão construindo sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos.

Como deve ser o trabalho pedagógico com alunos de seis anos de idade no ensino fundamental?

Abordagem Pedagógica / Categorias de respostas dos professores	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Relacionar o brincar, o lúdico com os conteúdos	2 (1 e 14)	4 (3, 4, 6 e 17)	2 (15 e 16)
Deve ser feito da forma como eu estou fazendo	1 (2)		
As atividades podem ser as mesmas, o modo de trabalho deve ser diferente		1 (5)	
Respeitar o tempo deles, a atenção é menor	1 (7)	1 (18)	
Trabalhar de acordo com o Projeto Letra e Vida	1 (8)		
Mostrar que a escola é uma continuidade	1 (9)		
Apresentar o mundo da escrita, respeitando a idade deles	2 (10 e 11)		
Não descreveu com clareza	2 (12 e 19)		
Projetos diversificados/contextualizados	1 (13)		
Diminuir a quantidade de conteúdos e a cobrança		1 (20)	

Tabela 7 - Como deve ser o trabalho pedagógico com alunos de seis anos de idade no ensino fundamental

A diversidade das respostas dadas a esta questão pode ser considerada como um indicador de que as professoras não dispõem de diretrizes ou orientações claras referentes à organização e ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

As respostas em sua maioria são genéricas e desvinculadas uma das outras. Não há na maioria das escolas concordância entre as professoras. Somente nas escolas B (indicada como em processo de mudança em relação à prática pedagógica) e H (de abordagem tradicional) as respostas indicam um trabalho respeitando uma mesma orientação, relacionar o lúdico com os conteúdos.

Mesmo nesse contexto, no qual houve variedade de respostas, novamente a questão do “brincar” aparece de modo significativo. Analisando as questões anteriores, nas quais o brincar foi citado, verifica-se que algumas professoras repetem seu posicionamento. As professoras 3, 4, 6 e 14 indicam o “brincar”, o

“lúdico” como importante no trabalho com crianças aos seis anos de idade ao responderem, em duas questões anteriores; já as professoras 1 e 17 indicaram em uma das respostas anteriores.

Sobre o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças de seis anos, Kramer (2006) faz os seguintes apontamentos:

Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantil e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (p. 22)

A autora apresenta questões importantes a serem consideradas pelos sistemas, pelas escolas e, até mesmo pelos professores. Inclui o brincar como necessidade das crianças de seis anos de idade, e aponta o diálogo entre as instâncias de atendimento como fundamental nesse processo de reformulação curricular.

As professoras que indicam que é preciso respeitar o tempo, a idade, rever o modo de trabalhar com esses alunos, estão mostrando preocupação com as especificidades da infância, assunto abordado por Kramer, discutido no documento: “Ensino Fundamental de nove anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” e também por Brunetti (2007, p.52):

...a idade dos seis anos é caracterizada pela imaginação, pela curiosidade, pelas representações e simbolizações, por isso o brincar, os jogos, e as atividades com as múltiplas linguagens, inclusive a escrita, dão sentido a aprendizagem dessas crianças.

Quando se coloca um discurso de trazer o brincar, o lúdico para a sala de aula, no ensino fundamental, há uma quebra com a pedagogia tradicional, na qual não existe espaço para esse tipo de dinâmica. A variação de atividades pode promover modificações nas relações estabelecidas na escola, e conseqüentemente na prática pedagógica.

Entre as demais respostas apresentadas pelas professoras a essa questão, vale destacar a da professora 13, que propõe o trabalho com projetos contextualizados, os quais atendam as necessidades dos alunos da classe. A professora 9, coloca que a escola deve ser uma continuidade, isso não responde à questão feita: “Como deve ser o trabalho com os alunos de seis anos de idade no ensino fundamental?”, mas verifica-se em sua resposta que ao mesmo tempo que indica a necessidade do diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, apontada por Kramer (2006), demonstra a separação que existe entre alguns professores do que seja a pré-escola (chamada pela professora no discurso de escolinha) do ensino fundamental (chamada de escolona):

“A minha visão é essa tá, que eu já falei, é ela ser bem recebida, sentir na, essa nova fase como...com carinho com...prazer por aprender aqui também, né, nessa escola grande, como eles falam. Saíram da escolinha pra vir pra escola grande e que a escola grande não é tão diferente da escolinha, ela é apenas uma continuidade né. Que se eles gostavam tanto da escolinha, se a escolona é uma continuidade, ela tem que ver o que acontece na escolinha, somar com a escola grande, tocar em frente.” (Professora 9)

Entre as demais respostas estão a da professora 8 que indica que o trabalho deve seguir a linha do Projeto Letra e Vida, a professora 20 aponta a necessidade da diminuição de conteúdos e da cobrança, as professoras 12 e 19 não responderam a questão de modo claro e a professora 2, acredita nos resultados do seu trabalho e responde:

“Ah! Eu acho que da forma que eu to fazendo. Assim, músicas que eles gostam muito, parlendas, não que eles também se, eu trabalho textos grandes também mas, é...eu fazendo a leitura né! Mas, assim, que eles... pegam gosto pra ler, listas, trabalho com o alfabeto móvel, isso aí.” (Professora 2)

Conteúdos que devem ser priorizados com os alunos de seis anos de idade

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos professores	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Alfabetização	5 (1, 2, 7, 8 e 12)	4 (3, 4, 6 e 18)	
Difícil falar em conteúdos, fizemos o nosso currículo, mas ele precisa ser repensado		1 (5)	
Utilizar os Parâmetros Curriculares e RCNEI	1 (9)		
Língua Portuguesa, Matemática, Ciências.	1 (10)	1 (17)	1 (16)
Comportamento, regras, conceito de número, estimular a leitura	1 (11)		
Conteúdos significativos	1 (13)		
Construção da identidade/ esquema corporal/ sentidos	1(14)	2(19 e 20)	1(15)

Tabela 8 - Conteúdos que devem ser priorizados com os alunos de seis anos de idade no ensino fundamental

Quanto aos conteúdos que devem ser priorizados com os alunos aos seis anos de idade, três professoras apontam que língua portuguesa, matemática e ciências como os componentes curriculares que devem ser priorizados aos seis anos de idade e nove indicam a alfabetização.

Se considerarmos esses dois grupos de respostas teremos mais da metade – 60% das professoras que optam pelo aprendizado da leitura e da escrita.

Em três escolas há concordância entre as professoras que indicam a alfabetização como conteúdo principal. As professoras 1 e 2 pertencem à escola A (indicada como construtivista), as professoras 3 e 4 à escola B (indicada como em processo de mudança em relação à prática pedagógica) e as 7 e 8 à escola D (indicada como construtivista).

Algumas falas ilustram as colocações das professoras:

“Eu acho que tudo que a gente faz dentro da sala de aula tem que voltar para a alfabetização. Tudo envolve a alfabetização.” (Professora 2)

“...então da 1ª a 4ª série, do 1º ano a 4ª série o que tem que ser priorizado é a alfabetização.” (Professora 4)

“Daí é mostrar tudo mesmo é, Ciências, é tudo que vai nessa volta, a história, a geografia, então usando todas as disciplinas pra alfabetizar.” (Professora 8)

“Assim, eu acho que tem que ser trabalhado muita leitura, muita escrita, num contexto social né, mostrar a função da leitura e da escrita pra eles.” (Professora12)

Podemos retomar aqui as colocações de Goulart (2006, p 89) a qual indica que a criança aos seis anos de idade já pode ser iniciada no processo formal de alfabetização. O documento: “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” explica logo na introdução, que a ampliação do ensino fundamental e a conseqüente entrada dos alunos mais novos nesta etapa de ensino possibilitará maior qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento.

Retomando os depoimentos das demais professoras observa-se que uma professora indicou a necessidade da utilização, neste momento de adaptação da prática pedagógica, tanto dos Parâmetros Curriculares, quanto dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil. Quatro professoras apontam conteúdos geralmente trabalhados na educação infantil, como: construção da identidade, esquema corporal. A questão é: e, se o trabalho tiver como proposta somente esses conteúdos não ficará empobrecido?

Duas professoras, respondem de modo genérico. Uma indica que o currículo da escola precisa ser reelaborado e outra que é necessário trabalhar com conteúdos significativos para a criança.

Vale ressaltar aqui um trecho do documento que subsidia a implantação das políticas públicas: “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” em relação às aprendizagens que devem ser desenvolvidas:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo de diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental. (BRASIL, 2006, p. 10-11)

Apesar de 60% das professoras priorizarem o aprendizado da leitura e da escrita, observa-se que entre as demais não há consenso de quais conteúdos

devem trabalhar neste primeiro ano do ensino fundamental. Além disso, conforme o próprio documento, citado acima, as aprendizagens neste primeiro ano não devem se reduzir à alfabetização. As professoras que deram ênfase à alfabetização sabem o que considerar nos planos de trabalho de modo a assegurar o estudo das diversas expressões e áreas do conhecimento? Em que elas podem se basear para encontrar as respostas?

Houve a reestruturação do currículo?

Abordagem Pedagógica	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
As respostas não são claras	3 (1, 2 e 9)		1 (15)
Houve a reestruturação	3 (7, 10 e 11)	6 (3, 4, 5, 17, 18 e 20)	1 (16)
Parece que houve não chegou nada oficial	1 (8)	2 (6 e 19)	
Não houve	3 (12, 13 e 14)		

Tabela 9 – Houve a reestruturação curricular após a implantação do ensino fundamental de nove anos e da inclusão dos alunos de seis anos de idade

A reestruturação do currículo é um ponto essencial para que a proposta de implantação do ensino fundamental de nove anos tenha resultados positivos, é preciso repensar os conteúdos que serão trabalhados em cada ano, além de determinar “o papel” desse “novo primeiro ano” no contexto do ensino fundamental.

Parte das professoras confirma que a reestruturação curricular ocorreu nesta rede municipal de ensino. Fato interessante, é que dentre as 10 professoras que indicam que a reestruturação ocorreu somente em duas escolas (B e I) as opiniões foram unânimes. Na escola G, no entanto as duas professoras afirmam que a reestruturação não ocorreu. Mas, como as professoras de algumas escolas podem se dividir, uma afirma que houve a reestruturação e a outra que não ocorreu? Por exemplo: na escola F, a professora 11 afirma que a reestruturação ocorreu, já a professora 12 diz que não ocorreu. A professora 7, da escola D, diz que ocorreu, mas a 8 explica que não chegou nada oficial. Onde está a falha? Como foi/está sendo realizado o processo? Os depoimentos abaixo esclarecem algumas questões:

“Olha, aqui na escola, nós tamos recebendo bastante orientação da secretaria, tal né, mas não vem ninguém aqui falar pra gente, a coordenadora vem passa pra gente o que ela recebe lá.” (Professora 4)

“Nós estamos construindo esse currículo ainda, ah houveram algumas orientações da Secretaria da Educação, nós já tínhamos nos adiantando pra isso no ano passado, ah fizemos uma certa adequação do currículo, mas isso é uma coisa que a escola tem que, que a escola está tentando se adequar ainda.” (Professora 5)

“Houve, houve a reestruturação, mas eu acho que ainda há de se fazer uma decodificação. Então por ter uma turma de seis aninhos eles precisam do lúdico, e eu tô pecando por isso...Ficou carrancuda essa série... Teve uma comissão né, Secretaria e depois agora a secretaria ta trabalhando aí na, nessa reelaboração , vieram umas fichas de avaliação pra gente ah, foi agrupando pelas áreas novas né, e mais sabe-se que foi uma comissão, que foi encaminhado pra Secretaria pra ta discutindo né, mais o lúdico não foi comentado.” (Professora 10)

“Aqui em Rio Claro houve, tanto que o currículo que me foi passado, que teria, só faria parte do currículo deles agora português e matemática, e as outras disciplinas seriam tratadas interdisciplinarmente, mas o currículo deles fecha em português e matemática agora pro 1º ano.” (Professora 16)

“Houve sim, mas ainda não foi demarcado, né, houve sim, é vamos dizer as primeiras chamadas e as primeiras discussões do que seria esse novo currículo, do que seria interessante...A Secretaria vem sim propondo em reuniões, o que seria, existe uma comissão, Secretaria Municipal, existe uma comissão que está montando quais seriam esses conteúdos ou temas norteadores, como quiser falar, então está havendo, está em processo.” (Professora 18)

Observa-se pelas falas que há uma proposta por parte da Secretaria Municipal para reformulação/adequação do currículo (que segundo algumas falas ainda está em processo) e que foi estabelecida uma comissão para isso, mas nenhuma das professoras explica, ao certo, quem faz parte desta comissão. Os depoimentos trazem, no entanto, informações importantes a respeito de algumas definições, por exemplo, que as disciplinas que vão compor os currículo do primeiro ano são português e matemática, as demais serão trabalhadas de modo interdisciplinar. “O brincar” tão comentado em questões anteriores, não teria sido incluído neste novo currículo, segundo a professora 10.

Algumas professoras demonstram em seus depoimentos não ter clareza do que compreende um currículo, diante disso não respondem de modo claro se houve a reestruturação curricular. Tratam como se fosse uma simples orientação ou até mesmo com Plano de Trabalho. Os depoimentos abaixo são exemplos:

“Então, o que a única coisa que nós tivemos que fazer foi uma reformulação do nosso planejamento, que a instrução que nós recebemos é que seria um Pré III reforçado, muitas coisas eu

usei e outras coisas eu deixei de lado, que eu achei que a minha sala poderia ir um pouco mais além, e é isso que eu tô fazendo.” (Professora 1)

“O planejamento foi feito em cima do diagnóstico avaliativo que a gente fez com as crianças.” (Professora 2)

Entre as professoras que não respondem com clareza o que compõem um currículo, três pertencem a escolas onde a prática pedagógica foi indicada como construtivista, sendo que duas são da mesma escola, e uma quarta professora pertence a uma escola indicada como tradicional.

Três professoras demonstram não estarem informadas sobre o reestudo do currículo na rede municipal e três falam que não houve a reestruturação. Dentre essas professoras duas (13 e 14) pertencem a escola G.

A reestruturação curricular, de extrema importância, auxilia na definição e direcionamento das particularidades e prioridades. Na introdução do documento de orientação do Mec, ressalta-se que “no que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda as suas características, potencialidades e necessidades específicas”. (BRASIL, 2006, p.10), não aconselha que seja feita a junção de conteúdos da 1ª série com a educação infantil.

Ao reelaborar o currículo, é preciso colocar em questionamento que aluno (cidadão) queremos formar, para a partir disso, estabelecer as diretrizes curriculares, e de modo conjunto, pensar como isso será desenvolvido nas escolas, ou seja, como refletirá nas práticas dos professores.

Segundo Corsino (2006, p.61), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental constitui o documento que indica a direção para que as escolas construam suas propostas pedagógicas. Estabelecem como eixos para as propostas pedagógicas: “(a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito do Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criatividade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais”. A autora explica que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos deve ser articulado entre esses eixos e as Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções Lógico-Matemáticas e a Linguagem.

Existe a exigência dos alunos estarem alfabetizados no final do ano?

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos professores	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
A professora não considera importante, mas existe a cobrança dos pais	1 (1)	1 (18)	
Não é uma exigência, mas a professora considera importante	6 (2, 7, 8, 9, 10 e 12)	2 (19 e 20)	1 (16)
Não há cobrança da escola da escola e dos pais, mas pode ser que seja da SME		1 (5)	
Não é uma exigência, mas existem controles	2 (11 e 13)	2 (3 e 4)	1 (15)
Não há exigência	1 (14)	2 (6 e 17)	

Tabela 10 - Exigência de que os alunos estejam alfabetizados no final do primeiro ano

Mais da metade das professoras indica que não existe a cobrança de que os alunos estejam alfabetizados ao final do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. No entanto, parte significativa dessas professoras admite que gostariam que os alunos chegassem alfabetizados ao final do ano.

Desde a implantação do Ciclo Básico¹¹, nos anos 80 a proposta é que os alunos tenham mais de um ano para se apropriarem da leitura e da escrita. A implantação do C.B. foi acompanhada também de novos direcionamentos na parte pedagógica, a divulgação da proposta construtivista.

Mas, assim como as práticas tradicionais, a cultura de que o aluno deve ser alfabetizado no primeiro de escolaridade ainda se mantém forte nos meios escolares.

As professoras das escolas D, E e J foram unânimes em afirmar que seria ótimo se os alunos chegassem ao final do ano alfabetizados, como mostram os depoimentos apresentados:

“Seria interessante né, seria bom, mas é... eu falei ontem mesmo na reunião de pais. Eles estão sendo preparados para serem alfabetizados, então eles, já tem alguns alunos que lêem, mas

¹¹ Programa implantado em 1984, nas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, do Estado de São Paulo, com a intenção de conter os altos índices de reprovação, aumentando para dois anos o tempo para a alfabetização.

isso não quer dizer que todos os alunos vão chegar no fim do ano sabendo ler e escrever. Só que eu, eu pretendo e o meu objetivo é prepará-los da melhor maneira possível para serem alfabetizados, então eu espero né!” (Professora 8)

“Então eu acho importante sim, e vou ficar muito feliz (risos) se ela sair lendo e escrevendo, que todos saiam lendo e escrevendo, eu vou lutar por isso, mas eu tenho que respeitar o limite de cada um, né. Então uns podem sair lendo e escrevendo texto, outros frases, outras palavras, mas com certeza todo mundo vai aprender.” (Professora 9)

“Eu acho que se dentro de todo o trabalho que a gente fizer ela chegar a isso né, pra mim nossa vai ser muito bom, porque aí no 2º ano que a gente associa como 1ª série, ele vai ter uma bagagem de conhecimento muito maior para ele tá fazendo o próprio texto, produzindo, a leitura que ele vai tá fazendo, ele vai ter uma autonomia maior pra poder entender né. Mas, não é necessariamente que seja, eu não entendo como uma obrigação, né; então se a criança chegar dentro de tudo o que a gente tá trabalhando ela conseguir chegar a esse processo, chegar na alfabetização, eu acho que é ótimo, a gente vai ter alcançado aí um bom ponto, pra eles na parte da aprendizagem.” (Professora 20)

Algumas professoras demonstram em suas falas que, a cobrança do aluno chegar ao final do primeiro ano alfabetizado, não é feita de modo explícito, mas que ela existe, seja dos pais ou da Secretaria Municipal da Educação. São exemplos as falas a seguir:

“Não, (risos). Ao meu ver como professora não, mas aí a gente tem também né o lado dos pais, mas é que nós fizemos uma reunião pra estar explicando pra eles, porque há uma cobrança querendo ou não.” (Professora 1)

“Não é uma cobrança assim clara, pra eles tarem alfabetizados, mas, por exemplo, você tem forma de controle, você tem que aplicar os mapas pra ver como que tá o andamento da classe, isso já é uma forma de controle eu acho.

...A maior pressão é na parte de alfabetização mesmo, eu me sinto assim, não claramente, ninguém veio e falou pra mim, mas você, eu ouvi assim, você, você não precisa alfabetizar o aluno até o final do ano, mas não vai deixar pra professora do ano que vem, porque ela vai deixar pra outra, e vai chegar na 4ª série sem saber, então a gente vai fazer tudo o que é possível esse ano.” (Professora 3)

“Não é uma exigência, mas é uma exigência.”

Pesquisadora: “Da parte de quem?”

“Do sistema. Porque da mesma forma que eu falo pra você não faz isso, não precisa fazer isso, cadê que fez? Então é uma coisa assim, então não é exigido, mas é cobrado, não é cobrado, mas é exigido...Eu trabalho pra garantir a alfabetização, eu faço esse serviço, trabalho assim, porque algumas mães vieram me questionar a respeito disso.” (Professora 4)

“No começo logo que começou eu não sei se por, também foi falta de experiência de todo mundo né! Porque foi uma coisa que começou esse ano, então a gente tem que entender também né! Mas eu acho que era sabe, acho que tem que brincar muito, que tem que brincar muito. Que levar a criança pra brincar e a impressão que passava é que o mais importante era o brincar, eu acho que o brincar também é importante e agora eu já percebo uma outra fala entende, mesmo do pessoal da secretaria, daqui da coordenação daqui da escola, a gente percebe uma fala assim: não tem que alfabetizar sim, a criança se ela chegar alfabetizada no final do ano pra ela vai ser muito mais tranquilo, é verdade, se ela não conseguir isso, não tem um problema tão grande. Ela vai continuar isso no ano seguinte, mas a intenção é que ela chegue sim alfabetizada.” (Professora 7)

“Olha é uma cobrança subliminar, porque se não houve, o que eu tenho percebido na prática e também lendo, se não houve uma discussão é porque há por traz pessoas querendo que o professor realmente entenda que é pra alfabetizar, por que eu converso com as meninas e elas tão pensando é 1ªsérie, é 1ºano, eu preciso alfabetizar essas crianças, então não houve uma discussão, elas estão com esse pensamento, então pressupõe que a Secretaria entenda que realmente trabalhe-se firme pra isso, não importa a maneira, a proposta, porque eu até entendo estão chegando na 5ªsérie sem estar alfabetizados, isso é uma preocupação geral.” (Professora 11)

Nota-se na fala de duas professoras (3 e 11) uma preocupação de muitos educadores, no que se refere ao significativo número de alunos que estão chegando a séries mais avançadas sem dominarem a leitura e a escrita. A entrada de alunos mais novos no ensino fundamental pode sinalizar algo positivo, entendendo que foi incluído um ano a mais nesse período no qual o trabalho com a alfabetização acontece mais diretamente. O compromisso das professoras é essencial, mas é preciso definir claramente os objetivos para cada etapa, pensando na criança que ali está, nas suas potencialidades e dificuldades.

O depoimento da professora 7 traz alguns pontos para a discussão. Primeiro ela relata que no começo do ano, quando teve início o ensino fundamental de nove anos , as orientações foram no sentido de privilegiar no primeiro ano o brincar, mas durante o ano, a preocupação com a alfabetização também apareceu. Como observa-se em tópicos anteriores, a preocupação com o lúdico, com o brincar realmente é latente. Houve grande incorporação disso por parte das professoras. Mas, porque ela relata que apareceu a preocupação com a alfabetização? Como isso foi/está sendo planejado dosado nas escolas? Num primeiro momento foi privilegiado um em detrimento do outro?

Chama atenção ainda, o termo utilizado pela professora, “a intenção é que ela chegue alfabética”. É utilizado como sinônimo de alfabetizado, isso se repete com outros entrevistados. Cabe ressaltar que o termo alfabético é utilizado por Ferreiro (1993) para se referir às concepções de escrita das crianças. Estas concepções, também chamadas de hipóteses de escrita, são estudadas no curso Letra e Vida, frequentado por grande número de professoras deste município.

Vale reafirmar as orientações colocadas no documento: - “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, quanto aos objetivos deste primeiro ano:

...a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 11)

Neste trecho do documento do MEC, reafirmar-se que o ensino neste primeiro ano deve estar relacionado a aprendizagens diversificadas, e não somente à alfabetização. As professoras, em sua maioria, afirmam que não há a cobrança para que isso aconteça, mas existe a cobrança que elas impõem ao trabalho que realizam. Portanto, essa questão apresenta-se como relevante para ser aprofundada nas escolas.

Posicionamento em relação à implantação do Ensino Fundamental de nove anos e da inclusão da criança de seis anos de idade neste nível de ensino.

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos professores	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
As respostas não apresentam um posicionamento definido	4 (1, 8, 13 e 14)	4 (3, 5, 6 e 20)	2 (15 e 16)
Favorável	3 (7, 9 e 12)	4 (4, 17, 18 e 19)	
Contra	3 (2, 10 e 11)		

Tabela 11 - Posicionamento dos professores em relação à inclusão do aluno de seis anos de idade no ensino fundamental

Quando solicitado aos professores que se posicionassem em relação à política de implantação do ensino fundamental de nove anos e a inserção dos alunos de seis anos neste nível de ensino, somente parte das professoras indica ser favorável ou contra. Verifica-se certa insegurança por parte da metade dos participantes desta pesquisa em tomar um posicionamento, outras limitam em avaliar a implantação dessas mudanças tendo como foco somente o trabalho em sala de aula, não estabelecem relação entre essas políticas públicas e o ensino como um

todo, e até mesmo com as repercussões que trazem para a sociedade, isto pode ser verificado nos depoimentos abaixo:

“Ah avaliação até agora, olha é difícil eu falar porque nós tamos no meio ainda, nós tamos no meio do ano, que que eu vou avaliar desse ensino...é minha primeira experiência do do dessa idade né, pra mim ta sendo bom embora tem uma parte que eu acho que não fica, não ta completa, que eu acho que é essa parte do lúdico, do brincar...” (Professora 3)

“... você vai ensinar só que não daquela forma massante, né enchendo a lousa de lição, dando lição de casa todos os dias, que nem eu não dou todo dia ainda...então assim pra mim não houve mudanças assim drásticas, são os problemas que a gente tem mesmo né, tanto com 6 quanto com 7.” (Professora 6)

“Não tenho uma opinião formada, eu, eu a gente sempre fala que a gente gostaria de ver como que as crianças vão se desenvolver nos outros anos, então eu acho que quando ela chegar no 3ºano, que a gente pensa que seria uma 2ª série, como que ele vai ta saindo, foi válido tudo o que a gente fez, então eu acho que é um processo né, então no momento assim eu não tenho, as vezes a gente pensa que é bom, tem gente que fala que não, que deveria esperar um pouquinho, mas eu acho que te que dar um tempo pra ver o resultado.” (Professora 20)

“Eu acredito mais que o ensino fundamental de nove anos foi criado por uma necessidade, mais de verbas de estruturas de verbas pra educação do que uma necessidade de eles verem que as crianças precisam ficar um ano a mais na escola, tanto que isso se perdeu nessa implantação de cada município ta fazendo uma implantação diferente do outro...se a implantação for garantir o acesso, a organização da infância pra essa idade que ta sendo colocada a criança no 1ºano, for garantir os conteúdos e espaços pra uma educação melhor, eu acho que é válido colocar um ano a mais, colocar essas crianças mais cedo no ensino fundamental, mas se for manter a escola na mesma estrutura fechada...se não houver essas modificações em espaço, grade curricular, uma organização geral da escola que não tenha nenhum tipo de estrutura pras crianças mais novas, então acho que perde um pouco a finalidade da implantação de nove anos.” (Professora 16)

Dentre esses depoimentos, podemos notar que somente a professora 16 indica, embora de modo bastante confuso, a questão da implantação dessas políticas numa perspectiva que vai além do limite da escola, da sala de aula, parece visualizar a questão de um enfoque político.

Dentre as professoras que se manifestam favoráveis à implantação das políticas públicas, temos as seguintes colocações:

Olha é ao meu ponto de vista, quem mais tem que se adaptar sou eu, é mais o professor que tem que se adaptar, tem muito professor que se escutar isso vai querer me matar né, porque acha que o problema é do sistema que manda isso pra gente, mas se eles mandaram deve ter uma razão pra isso, né, não foi uma coisa a toa, deve ter sido estudado muito tempo...é que agora ta todo mundo com medo, ansiosa, com medo, mas eu acho assim positivo, apesar de dar trabalho, da gente ter que se adequar, da gente ta muito ansiosa com medo que não de certo, com medo que a gente não de conta do serviço, mas no fim a gente sabe, lá no fundinho que a gente dá conta, vai ser vem difícil, mas a gente dá. (Professora 4)

Não, mantenho o que eu disse mesmo eu vejo como uma coisa positiva que tem que ser melhorada né! (Professora7)

Eu já falei alguma coisa. Ta andando bem, entendeu! Acho que a proposta ta andando bem sim, é que a criança não tem nada a perder, ela tem a ganhar né, se nosso objetivo é a criança e ela esta ganhando então ta bom, a proposta é boa né. (Professora 9)

“..., mas eu acredito que tem sido um ganho, como eu falei é um ano a mais eu acredito que quando eles forem pro 2ºano, eles vão estar mais maduros, mais prontos e então eu avalio como positivo, aqui na escola eu avalio como positivo, é fica difícil eu avaliar em todo da rede, num tenho conhecimento de tudo.” (Professora 18)

Analisando os posicionamentos favoráveis e contra, a escola I foi a única em que as duas professoras manifestaram a mesma opinião.

O relato da professora 4 é interessante pois, ela não faz uma análise sobre prós e contras da proposta, o que ocorre também em relatos de outros professores. Mas, em sua resposta, o que chama a atenção é o fato dela assumir as responsabilidades. Relata a ansiedade das professoras, porém não questiona o fato de uma preparação prévia do sistema, das escolas, de formação para os professores, de modo que pudessem se preparar para receber esses alunos.

Os depoimentos das professoras que se posicionam contra a proposta salientam que:

“Ah! Eu já falei pra você né, que...an...que eu na verdade eu sou ainda pelos 7 anos entendeu, mas é um amém né. Então a gente tem que seguir. A gente tem que dar o melhor da gente pra ver se dá tudo certinho né.” (Professora 2)

“Minha opinião, tem diferença no trato de crianças com 7 anos e com 6, ah...que eu sou contra, eu to apaixonada por eles, a gente se apaixonou pela criança né...eu acho que daria pra fazer uma pré-escola mais tranqüila, faria pra gente ta trabalhando com 7 anos, eles tem um foco maior de atenção...” (Professora 10)

A professora 2, assim como a professora 4, diz que devem seguir o que é determinado, mas se posiciona contra a implantação da proposta. É possível verificar que faz uma crítica quando diz que precisam dizer amém, porém não questiona nenhum aspecto da implantação da proposta.

Como trabalha a leitura e a escrita em sala de aula? Quais os recursos, as metodologias que utiliza?

Escola A

Professora 1

Atividades presentes nos cadernos dos alunos	Análise das entrevistas dos professores x caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Atividades com nome; - Poemas (leitura, cópia e representação) - Listas de nomes de pessoas, flores, palavras de poema trabalhados nas aulas. - Gráfico de frequência de palavras nas listas. - Registro de trabalho com letras móveis. - Utilização de músicas e poemas, na maioria das vezes para a retirada de palavras que serão exploradas. - Contagem de letras das palavras. - Trabalho focado em vogais: desenhar objetos que começam por determinada letra, circular as letras, recortar os desenhos e colar na letra correta. - Texto fatiado 	<p>Em entrevista a professora explicou que segue as orientações do Curso Letra e Vida, e desenvolve o trabalho com textos. No caderno de seus alunos, são encontrados trabalhos com textos, contudo não há indícios de atividades voltadas para a compreensão, não há uma sequência, uma proposta mais detalhada, são, em geral, atividades descontextualizadas. Os textos são curtos e simples, como músicas, cantigas, pequenos poemas, etc.</p> <p>Além do que, descreveu em seu depoimento, verifica-se nos cadernos o trabalho focado nas letras, no alfabeto, onde existem atividades repetitivas e mecanizadas, como contagem de letras nas palavras e separação de sílabas. A utilização de músicas, por exemplo, é um apoio para o trabalho com letras. A partir das letras das músicas, que muitas vezes, são copiadas, os alunos devem circular as vogais ou contar as letras das palavras destacadas.</p> <p>Quando questionada sobre o que considera saber ler, apontou o conhecimento das letras, a decodificação, em relação ao saber escrever, não relatou com clareza.</p>

Professora 2

Atividades presentes nos cadernos dos alunos	Análise das entrevistas dos professores x caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Listas de nomes dos alunos em ordem alfabética. - Anotações sobre o trabalho com letras móveis, onde se escrevem, por exemplo, animais que tem pêlo. - Ligar o desenho a palavra. - Registro de trabalho com letras móveis. - Utilização de músicas e poemas muitas vezes para a retirada de palavras que serão exploradas. - Contagem de letras das palavras. - Trabalho focado em vogais: desenhar objetos que começam por determinada letra, circular as letras, recortar os desenhos e colar na letra correta. - Cruzadinha. - Caça-palavras. - Acróstico. 	<p>Na entrevista, a professora explicou que realiza um trabalho a partir de textos: informativos, músicas, parlendas. Nos cadernos eles realmente estão presentes, porém verifica-se que muitas vezes os textos são meios para se chegar às letras. Por exemplo: a partir da palavra coelhinho, retirada de uma música, conta-se quantas letras, quantas vogais, quantas consoantes. Existem ainda, atividades realizadas aleatoriamente, desvinculadas de um contexto, com a intenção de explorar o código alfabético. Esse tipo de atividade não foi descrita pela professora quando indagada sobre como trabalha a leitura e a escrita. Essas atividades, no entanto, são compatíveis com a descrição (concepção) do que é saber ler, saber escrever. Compreende saber ler como a junção de vogal com consoante, formação de sílaba. Em relação à leitura teve dificuldade para esclarecer.</p>

Essa escola está incluída entre as de abordagem construtivista, porém verifica-se que as duas professoras entrevistadas que possuem experiências significativas no magistério (a professora 1 – 10 anos e a professora 2 – 15 anos), direcionam a prática pedagógica para uma vertente mais tradicional do ensino, ou seja, focam o trabalho em letras isoladas, na memorização. Elas buscam variar as atividades utilizando músicas, poemas, listas, mas acabam desenvolvendo as atividades de modo mecanizado e repetitivo, não abrindo espaço para a construção do conhecimento.

Vale ressaltar que as duas professoras relacionam a leitura à decodificação de símbolos e não indicam de forma clara o que consideram saber escrever. Quanto às diferenças em trabalhar com alunos de seis e sete anos no primeiro ano, as duas indicam a “imaturidade” dos alunos de seis anos como uma questão a ser considerada na prática pedagógica com esses alunos, esses fatores ressaltam a tendência para a concepção tradicional.

Escola B

Professora 3

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de músicas e pequenos versos nos quais são circulados letras e palavras. Segue-se a sequência do alfabeto. - Listas: de flores, filmes, de palavras iniciadas por determinadas letras, etc. - Cruzadinhas. - Caça-palavras. - Texto lacunado. - Texto fatiado. - Contagem de letras das palavras. - Desembaralhar as letras e formar palavras. - Textos coletivos (nos cadernos estão os registros dos textos, a professora escreve na lousa e os alunos copiam). - Bilhete (da Rapunzel para o príncipe) 	<p>A professora apresentou dificuldade para detalhar seu trabalho com a leitura e a escrita.</p> <p>Comentou sobre a metodologia divulgada no curso Letra e Vida, mas admitiu realizar também o trabalho “com letras avulsas”, que uma professora sugeriu. No período da entrevista estava na letra M. Mostra preocupação por essa prática não fazer parte da orientação dada no curso frequentado.</p> <p>Explicou que utiliza no trabalho listas, parlendas, músicas, e no momento o foco está nas fábulas, das quais têm feito a reescrita, que é realizada depois da leitura. A professora (escriba) reescreve o texto na lousa com o auxílio dos alunos.</p> <p>Observa-se nos cadernos dos alunos que as atividades, textos, listas, entre outras não apresentam erros, o que sugere uma grande quantidade de atividades realizadas por meio de cópia.</p> <p>Comentou de atividade realizada com letras móveis, com registro no caderno, mas que não havia dado certo.</p> <p>Verifica-se na sua fala uma grande dicotomia, pois realiza algumas atividades indicadas pelo Letra e Vida, que no momento é a orientação pedagógica, mas admite que fica insegura. Deste modo, procura outras atividades para “complementar” a sua prática.</p> <p>Relaciona o saber ler com a decodificação de letras, porém não conseguiu descrever com clareza o que considera saber escrever.</p>

Professora 4

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - No início do ano as atividades priorizavam os nomes: listas de nomes, caça-palavras. - Trabalho focado nas letras do alfabeto: cópia diária do alfabeto, desenhar objetos tendo como referência a sequência do alfabeto, música. - Contagem de letras e sílabas nas palavras. - Preenchimento de espaços e formação das palavras indicadas no desenho. - Texto fatiado. - Texto lacunado. - Texto coletivo a partir de figuras. - Família silábica (cópia das famílias). - Listas. - Calendário. - Caça-palavras. - Ditado Recortado. 	<p>A professora na descrição da sua prática focou muita a leitura, diz que esta acontece a todo o momento na sala de aula, mas em certo momento diz que a leitura é realizada por ela pois, “ como eles não sabem ler ainda, eles ficam lá pepepepe, e os outros não tem paciência de escutar a leitura picadinha.” No caderno dos alunos não existe registro das leituras realizadas, na classe existem cartazes com registros de algumas leituras.</p> <p>As atividades apontadas por ela, como texto fatiado, caça-palavras, cruzadinha são de fato trabalhadas com os alunos, mas a estas são acrescentadas as atividades focadas nas letras e sílabas, que não são descritas pela professora em sua fala.</p> <p>Em relação ao que considera saber ler e escrever, a professora tem uma visão voltada para a perspectiva tradicional, o que justifica o trabalho voltado para a silabação.</p>

Observa-se nesta escola, indicada como em processo de mudança da abordagem pedagógica, uma preocupação por parte dos professores em descrever um trabalho voltado para a orientação do Curso Letra e Vida, ou seja, focado em textos, músicas, trabalhos em grupos. A professora 3, apesar de ter 8 anos de experiência no magistério, nunca havia trabalhado com a série inicial do ensino fundamental; demonstrou insegurança em relação ao trabalho que realiza em sala de aula. Nota-se que a sua concepção de ensino não é a mesma divulgada nos cursos oferecidos pela SME, em sua fala ressalta que: “...eu tenho que tá, assim, agradecer a Secretaria da Educação e os meus princípios como educadora.” Considerou o saber ler como decodificação e o saber escrever como qualquer representação, inclusive desenhos.

A professora 4, com uma experiência de 18 anos no magistério, simplesmente deixa de relatar em sua fala as atividades realizadas com os alunos, e que não

segue a orientação proposta pelo Letra e Vida. Verifica-se que em relação à leitura e à escrita valoriza a decodificação, a formação de sílabas e palavras. Considerou ainda a maturidade um fator relevante a ser considerado quando se trabalha com alunos de seis anos de idade.

As concepções das duas professoras são compatíveis com a vertente tradicional, observa-se que para ter segurança em relação ao trabalho desenvolvido e aos resultados esperados, acrescentam atividades mecanizadas, focando a repetição, a cópia e a memorização.

Escola C

Professora 5

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Sequência das letras do alfabeto, inicialmente foram trabalhadas as vogais, depois as consoantes, uma a uma são apresentadas, e fixadas por meio da cópia das letras. - Registro de atividade realizada no livro de alfabetização – confecção de crachá. - Completar os espaços das palavras com letras (vogais). - Contagem de letras das palavras. - Caça-palavras. - Texto lacunado. - Texto fatiado. - Registro de leituras (histórias infantis). - Textos coletivos (reescrita de histórias lidas). - Pintar os espaços entre as palavras da música. - Ligar o desenho a letra inicial. - Completar o nome dos desenhos com a sílaba correta. - Acróstico. - Sondagem (ditado para verificar a fase da escrita que o aluno se encontra). - Letras móveis – montar palavras. 	<p>Esta professora forneceu o caderno de registro para a verificação das atividades trabalhadas. Apresentou dificuldade no relato da sua prática pedagógica com a leitura e a escrita. Assinalou na entrevista, com ênfase, a importância da leitura, dizendo que é realizada todos os dias na sala de aula. Como está no início do magistério, admitiu procurar auxílio de outras professoras, aplica as atividades indicadas por elas.</p> <p>Explicou realizar trabalhos em grupos ou duplas, a classe sempre está organizada em duplas para que um possa auxiliar o outro.</p> <p>Quanto às atividades presentes no caderno de registro e no caderno dos alunos, nota-se que há uma preocupação com a apresentação das letras do alfabeto, a cada letra apresentada são trabalhadas atividades que auxiliam na fixação da letra. Apesar de não existir a cópia das famílias silábicas existe a preocupação com a apresentação de palavras que contemplem as combinações da consoante estudada com todas as vogais.</p> <p>Quando questionada sobre o que é saber ler, considerou a leitura em aspecto amplo, como leitura de contexto e em relação ao saber escrever indicou que considera escritos todas as representações inclusive desenhos. Portanto, verifica-se que apesar de não indicar em sua fala uma postura tradicional em relação à leitura e à escrita, tem dificuldade de estabelecer na prática pedagógica uma postura que acompanhe esse discurso.</p>

Professora 6

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Atividades com nomes: lista de nomes, marcar a letra inicial e final dos nomes e a quantidade de letras, entre outras atividades realizadas em grupo. - Cópia das vogais. - Atividades para completar as palavras com vogais. - Juntar as sílabas para formar palavras. - Retirar de textos ou músicas palavras com as letras indicadas. - Circular as vogais nas palavras. - Ligar o desenho a letra inicial. - Caça-palavras. - Texto fatiado (em letras e palavras). - Utilização de muitas músicas e parlendas. - História em quadrinhos utilizada para trabalhar a alimentação saudável. - Registro de atividades de leitura. - Textos lacunados. - Apreciação de obras de artes de pintores como Tarsila do Amaral. 	<p>Verificando o caderno dos alunos e o caderno de registro desta professora foi possível observar que a descrição que faz da sua prática pedagógica é coerente com as atividades trabalhadas em sala de aula.</p> <p>Em seu discurso citou os tipos de textos que mais trabalha em sala de aula: parlendas, músicas, textos de memória e admite retirar desses textos palavras chaves com a intenção de trabalhar a letra e a família silábica, posturas valorizadas na perspectiva tradicional.</p> <p>Salientou que parte do trabalho com o nome por este ter significado para as crianças, com estes, procura chamar a atenção para a letra inicial e final, confeccionar listas, entre outras atividades.</p> <p>Indicou realizar atividades em grupo, o que é confirmado nos registros encontrados nos cadernos dos alunos. Atividades como: completar o texto, texto fatiado, letras móveis também são relatadas por ela.</p> <p>Há coerência das práticas também com a descrição do que considera saber ler e saber escrever, pois relaciona a leitura com a decodificação e a escrita com a codificação e formação de sílabas, o que indica uma visão empirista em relação ao ensino, coerente com a as atividades desenvolvidas em sala de aula.</p>

Essa escola foi indicada como em processo de mudança em relação à prática pedagógica, no entanto, observa-se que as duas professoras realizam um trabalho focado nas letras, sílabas, na decodificação. Existe o trabalho com textos, mas estes servem de suporte para o desenvolvimento de atividades; a compreensão, o sentido do texto, não são o foco principal.

A professora 5, talvez por falta de experiência, visto que atua no magistério há somente dois anos, se mostre insegura em descrever sua prática. No discurso não apresenta uma visão restrita em relação ao que considera saber ler e escrever, mas as atividades realizadas no dia-a-dia são voltadas, muitas vezes, para a cópia e a realização de atividades mecânicas. Estas atividades são passadas, em geral, por

outros professores, conforme alega a professora na entrevista. Essa pode ser uma das causas da concepção de leitura e de escrita não ser coerente com as atividades realizadas na prática com os alunos.

Já a professora 6, com experiência de 20 anos no magistério, apresenta linearidade entre o discurso e a prática, admite realizar o trabalho focado nas letras e em famílias silábicas, o que se confirma nos cadernos. A concepção sobre o que é saber ler e escrever também é coerente com essa postura.

Escola D

Professora 7

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Diariamente é realizada a leitura pela professora, os gêneros textuais são variados. - Atividades com nomes de pessoas, letra inicial, final, lista dos nomes em ordem alfabética são realizadas com frequência. - Ditado de letras. - Cópia do alfabeto, escrever na frente de cada letra uma palavra. - Separação entre letras e números. - Recortar os nomes dos objetos e colar nos desenhos. - Utilização de músicas e textos de memória. - Listagem de palavras da música. - Reescrita os textos de memória. - Atividades com receita: <ul style="list-style-type: none"> * Poesia sobre a receita. * Confecção de receita em sala de aula. * Cópia da receita (seriam realizadas outras, pois o propósito é a construção de um livro de receita). * Receita enigmática. 	<p>Na entrevista, ao descrever como trabalha a leitura e a escrita, a professora salientou que tenta aplicar aquilo que ouve das outras professoras. Procura variar os tipos de textos, principalmente em relação à leitura. No caderno de registros da professora, verifica-se que há uma seleção de diferentes gêneros textuais, que são lidos geralmente no início da aula. Mas, não há registros de exploração, confrontação desses textos.</p> <p>Nos cadernos dos alunos são encontradas atividades com músicas, textos de memória e receitas.</p> <p>O trabalho em duplas produtivas também é realizado, segundo descreve a professora. Estas duplas são organizadas de acordo com as hipóteses de escrita dos alunos, o que segundo ela, facilita a aprendizagem.</p> <p>Atividades de escrita espontânea são trabalhadas, porém são atividades aleatórias, não há a sistematização de modo que o aluno possa construir conhecimentos sobre a elaboração da escrita.</p> <p>A professora considera saber ler a compreensão da mensagem e não apenas a decodificação, já em relação ao saber escrever indica a codificação, a formação de sílabas e palavras.</p>

Professora 8

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto - Circular vogais no alfabeto. - Complete as palavras com a letra inicial. - Lista de nomes de pessoas iniciados pelas vogais. - Desenhar figuras iniciadas pelas letras indicadas. - Cópia do nome. - Recortar e colar palavras (de acordo com a letra trabalhada). - Desenhar as frutas da cantiga. - Completar as letras que faltam no alfabeto. - Escrita espontânea: coloque nome nos desenhos. - Texto fatiado. - Separar as sílabas. 	<p>Na descrição de como trabalha a leitura e a escrita, a professora deu destaque à leitura. Relatou que diariamente realiza a leitura de diferentes gêneros textuais e oferece materiais como jornal e livros infantis para que eles possam manipular. Explicou que orienta os alunos para que observem as figuras, as letras, e tentem ler o que está escrito.</p> <p>Segundo ela, são realizadas atividades com músicas infantis. Depois de cantá-las, algumas vezes, os alunos fazem a leitura acompanhando o texto com os dedos e procurando as palavras solicitadas. Com as letras dessas músicas, segundo a professora, são realizadas atividades como, por exemplo, texto fatiado. Ela não acrescentou em seu relato as atividades como listas, cópia do nome (realizada com frequência), atividades focadas nas letras ou nas sílabas, que também estão registradas nos cadernos dos alunos.</p> <p>Ressaltou, no discurso, que essa forma de trabalhar aprendeu recentemente com o curso Letra e Vida.</p> <p>Em relação à questão: o que é ler - apresentou uma visão mais ampla da leitura, contemplando o contexto, já em relação à escrita, admite que seja qualquer representação inclusive desenhos.</p>

As duas professoras têm o mesmo tempo de experiência no magistério – 12 anos, acreditam que a “maturidade” é uma questão relevante ao se considerar as diferenças entre 6 e 7 anos de idade.

A professora 7, tem concepções de leitura e escrita incoerentes. Enquanto considera que a leitura vai além da decodificação, aponta que saber escrever é codificar, formar sílabas e palavras. Esse conflito se reflete em sua prática

pedagógica, pois ao mesmo tempo em que propõe um trabalho com textos, tem dificuldade em sistematizá-lo. Não foram encontrados nos cadernos dos alunos registros de atividades com sílabas, porém, não são oferecidos aos alunos momentos de confrontação onde possam retomar dúvidas, sistematizar conhecimentos a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita.

Já a professora 8, aponta na concepção de leitura e de escrita uma tendência à abordagem tradicional, isso se confirma na prática, visto que o trabalho é baseado na exploração dos símbolos.

Essa escola está incluída entre as de abordagem construtivista, no entanto a análise das práticas mostra que os professores apóiam a prática pedagógica na perspectiva tradicional.

Escola E**Professora 9**

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - O trabalho com nomes dos alunos é realizado paralelamente com o trabalho com as vogais. - Dos nomes dos alunos são exploradas as letras iniciais e finais e a quantidade de letras. - O trabalho com as vogais é realizado utilizando-se músicas e parlendas, nas quais os alunos devem circular a letra ou as palavras iniciadas pela letra que está sendo explorada. - Separar número de letras. - Lista de palavras com as vogais. - Cópia das vogais e do alfabeto. - Completar o nome dos desenhos – em algumas atividades são apresentados os quadrinhos com a quantidade de letras da palavra. - Texto fatiado. - As consoantes são apresentadas somente depois que as vogais foram exploradas de modo intenso. - Cópia das famílias silábicas. - Letras móveis (montagem de palavras da música trabalhada). - Escrita espontânea dos nomes dos desenhos. - Textos informativos, xerocados e colados nos cadernos, não há registro de exploração desses textos. 	<p>Segundo descreve a professora, a leitura é uma das principais atividades realizadas na sala de aula. No caderno de registro estão indicadas as leituras realizadas diariamente pela professora e de forma livre pelos alunos. Na entrevista, enfatizou que trabalha com a construção da escrita por meio de textos, letras móveis e escritas espontâneas. No entanto, os textos utilizados, em geral, músicas e parlendas (textos de memória), servem de apoio para a exploração das letras.</p> <p>A professora em seu depoimento não comentou o trabalho realizado com as famílias silábicas, no entanto, elas estão presentes nos cadernos. Cita somente que ao trabalhar com as letras móveis e a formação de palavras, as crianças “constroem” a sonoridade, localização das letras nas palavras. Ressaltou que estas escritas de palavras (que passam pelas fases pré-silábica, silábica, silábica- alfabética e alfabética) servem de apoio para chegar à escrita do texto.</p> <p>No depoimento não são comentadas também, as atividades aleatórias de escrita de palavras a partir de letras ou quantidades de quadrinhos a serem preenchidos.</p> <p>Em relação ao que considera saber escrever, aponta a necessidade da compreensão da mensagem, mas não deixa de valorizar a decodificação. Em relação ao que considera saber escrever não apresentou uma definição clara.</p>

Professora 10

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Registros de leitura de histórias realizadas diariamente. - Cópia do alfabeto (a linha toda, esta atividade é realizada muitas vezes). - Contar as letras das palavras. - Cópia das famílias silábicas. - Listas de palavras (atividade usada com frequência). - Produção de texto com gravura. - Texto fatiado. - Escrita espontânea: reescrita de histórias, escrita de receita, desejos. - Texto coletivo. 	<p>A professora indicou no seu depoimento que acredita ser importante a leitura do alfabeto.</p> <p>Quanto à leitura de texto, há registros de que ocorre todos os dias.</p> <p>No relato diz trabalhar com parlendas (que são textos que os alunos têm na memória), nas quais os alunos são orientados a localizar palavras e depois o texto é recortado para que eles organizem.</p> <p>Explicou que nas leituras dos textos de memória, pede aos alunos, que ainda não lêem com fluência, que localizem ao menos palavras, e completa: “ eu procuro puxar bem a leitura né, pra não ficar uma coisa só, decodificada, fica uma leitura de entendimento mesmo”.</p> <p>Apesar de ter indicado que valoriza o entendimento, não explicou como privilegia isso em sua prática pedagógica. O trabalho com textos acontece por meio das reescritas de histórias e de textos de memória. Os alunos têm a oportunidade de registrar as idéias, de formular hipóteses sobre a elaboração da escrita, mas não existem registros de confrontação desses textos, além do que estes não estão incluídos em situações reais de comunicação.</p> <p>Considera saber ler como a leitura de um contexto e saber escrever a formação de um texto que tenha sentido.</p>

As duas professoras desta escola possuem tempo significativo no magistério. A professora 9, com 15 anos de experiência, tem uma compreensão equivocada do que seja construção do conhecimento e demonstrou ter dúvidas do que seja saber escrever. Observa-se no seu discurso uma repetição desta palavra, porém as atividades estão voltadas para a composição do código escrito. Na leitura, considera importante a compreensão, na escrita, não descreveu com clareza sua concepção e apontou a “maturidade” relevante no processo de aprendizagem. Verifica-se que

embora o depoimento procure indicar uma prática pedagógica direcionada para a construção do conhecimento, há predomínio de atividades realizadas dentro da abordagem tradicional.

Já a professora 10, com 20 anos de experiência, apresenta uma visão mais abrangente em relação ao aprendizado da leitura e da escrita. Oferece momentos de escrita nos quais os alunos podem colocar em prática seus conhecimentos sobre a escrita (escritas espontâneas), no entanto, não há registros de como essas atividades são direcionadas de modo a propiciar a sistematização das aprendizagens, em alguns momentos apóia-se no trabalho mecanizado, voltado para a silabação com exercícios de cópia e repetição.

Esta escola foi indicada como construtivista, mas a análise dos cadernos dos alunos revela que a professora 9 tem uma prática voltada para a perspectiva tradicional, já a professora 10, embora faça uso de atividades relacionadas ao ensino tradicional, tem uma visão mais ampla e propicia aos alunos oportunidade de elaborar hipóteses, colocar em prática conhecimentos sobre a escrita.

Escola F

Professora 11

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Coleta de expectativas de projetos para serem desenvolvidos durante o ano letivo – descrito pelos alunos. - Verificação das estratégias de leitura utilizada por cada criança. - Livro didático – recorte de letras. - Jogo da Memória com os nomes dos alunos. - Mural com vários tipos de textos – trazidos pelos alunos. - Escrita de história a partir de gravuras – verificação individual dos conhecimentos que cada aluno tem sobre construção de texto. - A partir de histórias elaboradas individualmente, elaborava-se uma história coletiva. - Encontrar o nome dos animais na história trabalhada, montar essas palavras com letras móveis e posteriormente separar as sílabas. - Reconto de história. - Ligar as palavras iguais. - Associar a palavra ao desenho. - Leitura pela professora de parte de uma história, os alunos devem completar o final com escritos e desenhos, depois da discussão dos possíveis finais, a professora termina a leitura do livro. - Confecção e leitura de lista de palavras – montagem das palavras com letras móveis. - Escrita espontânea – o que mais gostou de fazer no dia. - Construção de caderno dicionário – registro de palavras trabalhadas. - Desenvolvimento de projetos como: <ul style="list-style-type: none"> * Comportamento inadequado no recreio. * Apresentação para a festa do livro. - Registros de atividades realizadas. - Bilhetes e cartas enviadas às pessoas da escola, por exemplo, às monitoras solicitando auxílio para confecção de brinquedo. - Colagem de cartas respostas. 	<p>Em sua entrevista, apontou a importância dada à compreensão da leitura e à função social da escrita. Salientou ainda, que trabalha a escrita de maneiras diferentes, procurando explorar o sentido que isso tem para as crianças.</p> <p>As atividades encontradas no caderno de registro da professora e nos cadernos dos alunos estão de acordo com as descrições que ela faz da sua prática. As atividades realizadas estão geralmente fundamentadas em algum trabalho maior, não são atividades descontextualizadas.</p> <p>Explicou que no início do ano foi realizado com os alunos um levantamento das expectativas do que eles querem aprender durante o ano, depois disso conversam e selecionam os projetos que serão desenvolvidos. A organização dos projetos também é realizada com a colaboração dos alunos. Citou como exemplo a apresentação do dia do livro. Para este dia, resolveram apresentar um teatro, sendo que a história foi reescrita pela classe de forma coletiva, a professora serviu como escriba. O cenário também foi elaborado em conjunto. Como a história se passava na floresta, foi necessário, segundo a professora buscar o conceito de “floresta”. Os alunos registraram no caderno dicionário os personagens da história. Descreveu o saber ler, em seu depoimento como a atribuição de sentidos e explicou que uma criança sabe escrever quando se expressa por meio da escrita.</p>

Professora 12

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Contar as letras dos nomes dos colegas da classe. - Rimar os nomes com outras palavras e escrevê-las na frente. Esta atividade foi copiada no caderno. - Lista com as partes do corpo. - Música Pirulito que bate bate. * Cópia da música. * texto fatiado com a letra da música. - Ditados (avaliação das fases da escrita). - Registros de histórias coletivas da turma da Mônica. - Observar o desenho da Turma da Mônica, discussão e registro da resposta de forma espontânea. 	<p>A professora salientou em seu depoimento que valoriza o trabalho com a leitura. Na sala de aula há vasto material disponível e todo dia, segundo ela, há um momento para que os alunos realizem a leitura.</p> <p>Explicou que os cartazes colocados na sala servem de referência para a pesquisa de palavras e para a leitura.</p> <p>Indicou o trabalho com listas, músicas e parlendas que as crianças conhecem de memória.</p> <p>O texto coletivo, segundo ela, também é trabalhado. No período da entrevista estava sendo desenvolvido o projeto: A turma da Mônica. Então, a professora oferecia uma história sem fala para que os alunos contassem a história, e a professora (escriba) fazia o registro na lousa. A partir destes textos, que estão registrados nos cadernos dos alunos, ela desenvolvia correções de ortografia, paragrafação e estruturação de texto.</p> <p>Vale ressaltar que diferente de outras professoras, esta trabalha grande quantidade de atividades matemáticas, que ocupam grande parte dos registros dos cadernos.</p> <p>Compreende o saber ler como a atribuição de sentidos a algo escrito e a escrita como o registro de uma informação, a oportunidade de se expressar por escrito.</p>

A professora 11, com 8 anos de experiência, realiza o trabalho a partir de projetos que se apóiam no interesse comum dos alunos, que são envolvidos no processo.

A professora 12, com 5 anos de experiência, apóia o trabalho nos textos e na leitura, não há a realização de atividades repetitivas, onde foca-se a letra e a sílaba.

Em relação ao saber ler e escrever as duas professoras têm a mesma compreensão. Valorizam a atribuição de sentido na leitura e acreditam que o saber escrever relaciona-se ao registro de uma informação, é a capacidade de se comunicar por escrito. A professora 12, no entanto, considera que a maturidade facilita a aprendizagem.

Essa escola foi indicada como de abordagem construtivista. Por meio dos depoimentos e das análises dos cadernos, podemos indicar que as práticas pedagógicas das professoras desta escola realmente não estão apoiadas em procedimentos onde o foco principal está nas letras e sílabas. Manifestam a intenção de que a aprendizagem ocorra por meio da construção do conhecimento. Nota-se que o tempo de experiência no magistério das duas professoras é inferior a dez anos, isso pode ser um diferencial, ou seja, as professoras com menos tempo no magistério estão mais propensas a aceitarem a nova proposta?

Escola G**Professora 13**

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Pintar as letras do nome. - Alfabeto desenhado. - Atividade de psicomotricidade. - Versos que enfocam as vogais/lista de palavras iniciadas por vogais. - Listas (de brincadeiras, frutas, festa de aniversário, entre outras). - Projeto índio: <ul style="list-style-type: none"> * música sobre os índios. * marcar com um x as raízes que já comeram. * receitas com raízes. * receita realizada na sala de aula. * caça-palavras. - Treino das letras. - Circular palavras nas músicas. - Ditado recortado. - Escrever as características dos personagens da Turma da Mônica. - Texto informativo sobre a cidade de Rio Claro – aniversário da cidade. 	<p>A professora destacou, no início da sua fala, que dividia o trabalho com a leitura e a escrita em dois períodos. Explicou que num primeiro momento (início do ano) trabalhava com atividades que não tinham muita ligação entre si, mas que atualmente estava trabalhado por projetos.</p> <p>Os projetos citados por ela: História em Quadrinhos, Culinária e Família – Identidade estão presentes nos cadernos. Observa-se a realização de atividades aleatórias, desvinculadas de um tema, em seu discurso procura enfatizar que ela valoriza atividades que mostrem às crianças o sentido da leitura e da escrita, o que vai de encontro com o posicionamento do que considera saber ler e escrever. Segundo esta professora saber ler é atribuir sentido a algo escrito e escrever é registrar alguma informação, se expressar por escrito.</p>

Professora 14

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com o caderno dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Lista dos nomes. - Alfabeto desenhado – pintar, depois escrever o nome dos desenhos. - Acrósticos. - Versinhos que frisam as vogais. - Lista de palavras iniciadas por vogais. - Ligue o desenho à vogal. - Atividade de psicomotricidade. - Escreva seu nome e circule as vogais. - Complete as palavras com as vogais e conte as letras. - Listas: o que tem no aniversário do bebê; o que o bebê usa. - Registrar o que já sabem sobre os índios. - Circular na música as palavras indicadas. - Cruzadinha. - Caça-palavras. - Pinte os objetos começados pela letra indicada. - Escreva o nome das figuras. - Entendimento da história. 	<p>A professora foi muito sucinta ao descrever como trabalha a leitura e a escrita.</p> <p>Disse utilizar-se de músicas já conhecidas por eles, poesias e parlendas.</p> <p>Quando questionada sobre a utilização de músicas, explicou que depois de cantar, escreve num cartaz a letra coletivamente, depois faz outras atividades como texto lacunado, a escrita em duplas.</p> <p>Os textos e as atividades indicados estão realmente presentes nos cadernos, mas existem ainda muitas outras atividades que não foram comentadas pela professora e que tem como foco a fixação das letras.</p> <p>Esta professora quando questionada sobre o que considera saber ler, salientou que a criança precisa decodificar e interpretar o que está lendo. Em relação ao que considera saber escrever não apresentou uma descrição clara.</p>

A professora 13 iniciou seu trabalho no magistério neste ano, e apresentou uma visão mais ampla em relação à leitura e à escrita, apontou em seu discurso preocupação com a realização de atividades descontextualizadas, que não estão inseridas em projetos, que não priorizam o sentido da leitura e da escrita, relatou que está realizando um trabalho a partir de projetos, os quais não puderam ser avaliados, pois estão sendo iniciados, mas que segundo ela, estão direcionados à compreensão e à possibilidade das crianças refletirem sobre a elaboração da escrita. Ressaltou a necessidade de um trabalho voltado para a realização de jogos, brincadeiras, enfim, mais lúdico. A professora demonstra um descontentamento com as orientações e cobranças vindas da SME, e que isso interfere na prática em sala de aula:

“Então tem toda a cobrança ainda de estar no meu 1º ano, no estágio probatório, tô saindo da faculdade, então praticamente eu não tenho voz ativa né, e é complicado, eu vejo dessa forma, eu faço coisas que eu não concordo, mas eu faço porque tem toda uma hierarquia.” (Professora 13)

A professora 14, com 4 anos de experiência no magistério, tem uma prática voltada para a fixação de letras, na formação de palavras e na relação som-grafia. Aponta a decodificação como necessária ao processo de leitura, características do enfoque tradicional. Esta professora apontou que há uma diferença, na maturidade, entre alunos de seis e de sete anos.

Esta escola foi apontada como de abordagem construtivista, observando as práticas das professoras, verifica-se que a professora 13 embora ainda realize atividades valorizadas na perspectiva tradicional, diversifica o trabalho com atividades, nas quais a compreensão e a função dos escritos são valorizadas. Mas, a professora 14 apóia sua prática totalmente na perspectiva tradicional.

Escola H

Professora 15

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com os cadernos dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Atividades com nome: * letras móveis; * recortar letras e montar o nome; * circular no alfabeto as letras do nome. - Apresentação das vogais – as 5 irmãzinhas. - Cópia das vogais. - Escreva o nome dos desenhos. - Pinte as vogais de verde e as consoantes de amarelo. - Escrever uma palavra para cada letra do alfabeto. - Pinte os quadradinhos correspondentes ao número de letras da palavra. - Apresentação das letras do alfabeto (uma a uma) e das famílias silábicas. - Escrita de palavras iniciadas pela letra trabalhada no momento. - Circular no texto ou na música a palavra indicada. - Completar a palavra com a sílaba. - Tabela: copie as palavras, conte as letras, copie as vogais, copie as consoantes das palavras. - Leia e desenhe. - Completar a música do peixinho com o nome dos colegas da classe. - Texto recortado em letras com a música do peixinho. - Ligue o nome ao desenho. - Textos sobre a Páscoa e ciclo da água. 	<p>Ao descrever na entrevista como trabalha com a leitura e a escrita a professora se mostrou um tanto confusa. Não apresentou uma sequência de trabalho, iniciou a fala explicando que trabalha no coletivo e focalizando as palavras no texto. Quando indagada sobre os textos que utiliza, disse que são de acordo com o planejamento, conforme o que está sendo trabalhado no momento, por exemplo: família, o eu. Porém nos cadernos foram encontrados poucos textos, dois informativos e algumas músicas e parlendas. Esses textos são utilizados como suporte para o desenvolvimento de atividades e apresentação de letras e sílabas. Quando questionada sobre o que considera saber ler e escrever, a professora não apresentou uma descrição clara.</p>

Professora 16

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com os cadernos dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Atividades com nome (crachá, primeira e última letra dos nomes, quantidade de letras, desenhar o que inicia com a mesma letra do nome, recorte e cole as letras do nome.) - Apresentação das vogais – para cada vogal uma sequência de atividades, como: lista de palavras, desenhar objetos que iniciem pela letra, procurar a letra estudada no texto, entre outras. - Ligue as letras iguais. - Faça um X na palavra que indica o nome da figura. - Completar as palavras com a vogal inicial. - Completar as palavras com as sílabas (sempre focando as sílabas estudadas.) - Formar frases a partir das cenas. - Cruzadinha. - Separar as sílabas. - Descobrir o nome dos desenhos e copie nos quadrinhos. - Trocar os desenhos por palavras e formar frases. - Música: Boi da Cara Preta – a partir da música foram desenvolvidas atividades como: ilustrar palavras na música, copiar a letra da música colocando a segmentação correta, reescrita em dupla. - Texto informativo sobre o Coelho e o Dia do Trabalho. 	<p>A professora disse que utilizava variadas metodologias, justificando que não ficava presa somente ao Letra e Vida, variava os portadores de texto, e realizava atividades que focam as letras e a formação de palavras.</p> <p>Em relação a proposta do curso Letra e Vida explicou: “acho meio dislocada a proposta que eles colocam no curso... Às vezes fica o texto pelo texto mesmo, e às vezes algum texto, eles tentam colocar textos que sejam da realidade das crianças, mas eu acho que são fracos, as crianças já têm contato com aquilo, elas precisam de produções escritas que vão além de um bilhete, de uma reescrita.”</p> <p>Por meio do caderno de registro da professora e dos cadernos dos alunos foi possível verificar que a prática pedagógica não privilegia textos, é focada em atividades com letras e sílabas. Os textos que são trabalhados são parlendas e músicas infantis das quais são retiradas palavras, letras e sílabas para serem exploradas.</p> <p>Existe a apresentação das consoantes, uma a uma, seguindo a sequência do alfabeto.</p> <p>Em relação ao saber ler indica que vai além da decodificação, envolve também a compreensão, quanto ao saber escrever aponta a importância do aluno compreender que ele escreve para um leitor, que a escrita é o registro de alguma informação.</p>

Esta escola foi apontada como tradicional no que diz respeito a abordagem pedagógica. Ao analisar os cadernos dos alunos confirma-se esse apontamento, visto que há a valorização de atividades mecanizadas, focadas em letras e sílabas, portanto próprias do ensino tradicional.

A professora 15 possui 10 anos de experiência no magistério, porém cabe ressaltar que por muitos anos ficou afastada da área da educação. Não descreveu o que entende por saber ler e saber escrever. Diante dessa dificuldade cabe a

questão: como é planejada a prática pedagógica? As atividades propostas seguem somente uma técnica? Que aluno a professora pretende formar?

Com uma compreensão de leitura e escrita que se distancia da proposta tradicional, a professora 16, com 5 anos de experiência, demonstrou dificuldade para desenvolver com os alunos, em sala de aula, atividades que realmente privilegiam a compreensão, o leitor e a comunicação. A “maturidade” é contemplada por ela como diferencial nos alunos de seis e de sete anos.

Escola I

Professora 17

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com os cadernos dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do alfabeto, separação entre vogais e consoantes. - Pintar as vogais. - Treino de vogais. - Listar personagens da história apresentada no vídeo. - Recortar e colar palavras (de acordo com a letra indicada). - Colocar as letras em ordem alfabética. - História do nome dos alunos. - Poema: Nome de gente, de Pedro Bandeira. - Filmes: Discussão das histórias, registro de algumas conversas. - Frutas: * Poesia sobre frutas. * Colocar o nome das frutas em ordem alfabética. * Receita e confecção de salada de frutas. - Observar a formação de palavras (junte as sílabas e forme palavras). - Reescrita da história do menino maluquinho – coletiva e individual. * Correção coletiva da história. - Leia e copie as palavras. - Circular nas palavras as sílabas indicadas. - Texto informativo sobre o Dia das Mães. - Inventar e escrever uma história. 	<p>A professora explicou, na entrevista, que os alunos desta classe chegaram conhecendo as letras, e que deste modo foi possível iniciar um trabalho com textos nos quais eles já reconhecem letras e palavras.</p> <p>Ao analisar os cadernos, verifica-se que quantidade de textos não é significativa. As atividades, modo geral, são voltadas para o aprendizado e a memorização de letras e sílabas e outras voltadas para o registro de discussões sobre filmes, o nome de cada um e reescritas de histórias. Foi encontrada somente uma atividade de entendimento de texto, alguns textos estão somente colados nos cadernos.</p> <p>A professora, em seu discurso, enfatizou que realizava atividades, as quais denominou de mais simples, destinadas aos alunos com mais dificuldade e voltadas para a relação desenho-palavra. Segundo ela, aos poucos os alunos vão entendendo as letras e associando as sílabas e formando palavras. Essas atividades, no entanto estão presentes de modo constante nos cadernos de todos os alunos.</p> <p>Em relação ao que considera saber ler e escrever, a professora tem uma visão voltada para a perspectiva tradicional, pois apontou na leitura a decodificação de símbolos e na escrita a codificação e a formação de palavras.</p>

Professora 18

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com os cadernos dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Cópia das vogais. - Completar o nome dos desenhos com as vogais. - Pintar somente as vogais. - Colar os nomes na letra correta. - Encontrar a letra inicial dos desenhos. - Pintar na música todas as letras A. - Fazer um X no nome dos desenhos. - Leitura de histórias. - Acróstico. - Lista de brinquedos preferidos. - Circular nas palavras a letra B. - Recortar e colar a sílaba certa. - Caça-palavras. - Cruzadinha. - Ditado pintado. - História: O balaio do rato. *Lista dos animais da história. *Escreva o feminino dos nomes dos animais. - Poesia: A Bailarina. - Ligar e formar palavras. - Pintar as sílabas que formam o nome das figuras. - Separar as sílabas. - Desenhar dois animais cujos nomes se iniciam com a letra B. - Poesia: A Baleia. *Circular na poesia as palavras indicadas. - Desembaralhar as letras e formar palavras. - Juntar os pedacinhos (letras) e forme palavras. - Poesia: A Bola. - Ditado. 	<p>Ao descrever como trabalha, a professora explicou que a avaliação diagnóstica é importante para que se observe como deve desenvolver o trabalho, mas salienta, em seguida, que no caso da alfabetização é essencial o reconhecimento do alfabeto, das letras, que ela denomina de “menor”, e paralelamente vem o trabalho com os textos, o que ela denomina de “maior”.</p> <p>Observa-se que os textos utilizados na prática pedagógica pela professora são subsídios para o ensino das letras e sílabas, não existe a preocupação com a compreensão da mensagem. A professora insiste em sua fala que o texto é importante para a criança ter a noção do todo, mas que ela precisa ter compreensão de como este texto foi feito.</p> <p>Não descreve com clareza as atividades realizadas, mas nos cadernos as atividades focam o ensino dos fonemas, a sonorização das letras, a junção de letras para a formação palavras até se chegar ao texto.</p> <p>Considera que saber ler vai além da decodificação, valoriza a compreensão da mensagem e saber escrever descreve como registro da informação, se expressar por escrito.</p>

Esta escola foi indicada como em processo de mudança em relação à prática pedagógica, no entanto nota-se que o trabalho realizado por essas professoras ainda está pautado na perspectiva tradicional. A utilização de textos está relacionada

à aprendizagem das letras e sílabas, a preocupação com a compreensão da mensagem não constitui objetivo principal.

A professora 17, que tem 20 anos de experiência no magistério, apresenta uma concepção de leitura e escrita que valoriza a decodificação e a codificação. Mesmo com uma prática centrada em exercícios relacionados à postura tradicional, esporadicamente diversifica mais as atividades, oportuniza momentos nos quais os alunos são desafiados a pensar sobre a escrita.

Com 18 anos de experiência, a professora 18 apresenta uma visão divergente da tradicional em relação ao saber ler e escrever, porém considera a “maturação” importante para o desenvolvimento. Não trabalha na prática com atividades que tenham como foco a compreensão dos escritos, a escrita como um meio de se expressar. As atividades encontradas nos cadernos dos alunos são baseadas em um ensino empírico, onde se privilegia a cópia, a memorização.

Escola J

Professora 19

Atividades presentes nos cadernos	Análise das entrevistas dos professores com os cadernos dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura diária. - Separar sílabas de números. - Circular as letras do nome. - Lista de nomes – leitura dos nomes – observação de como a criança realiza a leitura. - Bingo de letras. - Completar palavras com vogais. - Atividades com nomes - ordem do alfabeto. - Destacar a letra inicial/letra final. - Completar as palavras com as vogais. - Escrever palavras iniciadas pelas letras indicadas. - Leitura – quantas palavras é necessário abrir a boca para ler a palavra. - Ditado (sondagem). - Acróstico. - Contar letras e sílabas. - Juntar as sílabas e formar palavras. - Reescrever a música: O sapo não lava o pé – substituir todas as vogais da música, pela vogal indicada. - Atividades diferenciadas: para alfabéticos – reescrita da história, para os demais escrita dos nomes dos personagens. - Escrita espontânea – algumas são realizadas em grupo (músicas, escrever o que mais gostou do livro, do filme). 	<p>Na entrevista, a professora ressalta que o trabalho com a leitura é realizado todos os dias. Diz que sempre lê algo para eles e depois conversam sobre o que foi lido. Interpretam para que depois possam registrar espontaneamente o que eles mais gostaram.</p> <p>Explica que utiliza o nome para a realização de várias atividades como: crachá, quebra-cabeça, dominó, entre outras brincadeiras. Diz que por meio do nome o aluno começa a compreender, por exemplo: Diego abre a boca 3 vezes para falar, mas não tem só três letras. Verifica-se que ela abre espaço para que o aluno se expresse por meio da escrita; todos os dias eles podem descrever o que mais gostaram, uma opinião da leitura realizada, mas acontece paralelamente a isso um trabalho focado nas letras e nas sílabas. Essas atividades não foram descritas no depoimento, mas encontram-se nos cadernos.</p> <p>Considera que saber ler é atribuir sentido a algo escrito e saber escrever é registrar alguma informação, se expressar por escrito.</p>

Professora 20

Atividades registradas nos cadernos dos alunos	Análise das entrevistas dos professores com os cadernos dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura diária. - Atividades com nome – pintar as letras do nome, copiar o nome dos colegas. - Montar o alfabeto (colagem). - Completar as letras do alfabeto que vem antes e depois; - Músicas (Circular as palavras indicadas). - Acróstico com palavras referentes às datas comemorativas. - Caça-palavras. - Escrever palavras de acordo com a letra indicada. - Completar as palavras com as vogais. - Texto informativo sobre os índios. - Cruzadinha. - Pintar entre as três palavras a que nomeia o desenho. - Desembaralhar as letras e formar palavras. - Escrever o nome das figuras colocando uma letra em cada quadradinho. - Completar a música (texto de memória), utilizando as palavras do banco. 	<p>Ao relatar em seu depoimento como trabalha a leitura e a escrita, a professora explicou que aplica em parte o curso Letra e Vida: trabalha com textos, com histórias, textos fatiados, lacunados, atividades em grupo (agrupamentos produtivos). Admite realizar também o trabalho com sílabas: “tem alguns momentos que a gente até trabalha a questão da sílaba, bem discretamente, pra que eles entendam melhor a formação da palavra”. Aproveita palavras das músicas, por exemplo, para apresentar a família silábica.</p> <p>Verifica-se que há coerência entre o depoimento e a prática desta professora. As atividades encontradas nos cadernos estão de acordo com a descrição que faz. Compreende que saber ler envolve atribuição de sentido e saber escrever define como registro de informação, um modo de se expressar.</p>

Esta escola foi apontada como em processo de mudança em relação à prática pedagógica. Por meio das entrevistas e das análises dos cadernos observa-se que as professoras já avançaram em relação à concepção de leitura e escrita.

A visão das duas professoras em relação ao saber ler e escrever não estão associada à decodificação, codificação. Ao apontarem que ler é atribuir sentido a algo escrito e escrever é registrar informação, se afastam da proposta tradicional, porém verifica-se que na prática essa tendência ainda é bem presente. As professoras trabalham com textos, procuram oferecer algo diferenciado, mas ainda se prendem a atividades focadas em letras e sílabas.

Observa-se que a professora 19, com 5 anos de experiência no magistério, consegue avançar mais em termos de prática pedagógica, desenvolvendo atividades

nas quais os alunos são estimulados a colocarem as ideias no papel, a se expressarem, porém as atividades focadas no ensino tradicional ainda estão presentes de modo significativo na prática pedagógica.

A professora 20, com 21 anos de magistério, embora tenha uma concepção de leitura e de escrita que se distancia da proposta tradicional, considera a “maturidade” importante nesse processo.

3.2.1.1 Análise

A análise das atividades presentes nos cadernos dos alunos permitiu verificar que, apesar de a maioria das professoras indicar nos discursos a valorização da compreensão em relação à leitura e, à escrita como uma forma de expressão, comunicação, encontram dificuldade para promover na prática pedagógica atividades que desenvolvam essas questões. Um número significativo de professoras incluiu os textos no dia-a-dia da sala de aula, mas, de modo geral, eles são utilizados de modo restrito, ou seja, não há a exploração do sentido do texto e, na maioria dos cadernos, os textos são curtos como textos de memória, pequenas músicas, parlendas e poemas.

A inclusão desses textos pode sugerir uma tentativa de direcionarem a prática pedagógica para a perspectiva construtivista. O curso Letra e Vida, oferecido a essas professoras, também propõe que a alfabetização ocorra a partir de textos. Nos depoimentos e nos cadernos dos alunos é possível perceber a influência do curso na prática pedagógica destas professoras.

Verificando os discursos e as atividades desenvolvidas, observa-se que há certa tendência dos professores com menos tempo de experiência no magistério estarem mais abertos às mudanças na prática pedagógica, ao oportunizar o contato com textos, priorizar a leitura, atividades de escrita espontânea, tendo em geral concepções de leitura e escrita que priorizam a compreensão e a importância social dos escritos.

3.2.2 Análise e discussão das entrevistas dos Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola

Opinião sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos coord. pedagógicos	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
A implantação precisa ser melhor elaborada	1 (F)	1 (B)	
Tem aspectos positivos e negativos	1 (E)	1 (C)	
No nosso município está sendo uma implantação coerente	1 (D)		
Favorável	1 (G)	1 (I)	1 (H)
Contra		1 (J)	

Tabela 12 - Opinião sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos e a inclusão dos alunos de seis anos de idade no ensino obrigatório

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos diretores de escola	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Tem aspectos positivos e negativos	1 (A e G)		
Favorável	1 (E)	3 (B, C e I)	
As crianças mais novas são imaturas	1 (F)		
Estamos em adaptação			1 (H)
Contra	1 (D)	1 (J)	

Tabela 12 a- Opinião sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos e a inclusão dos alunos de seis anos de idade no ensino obrigatório

Quando solicitados para que se posicionassem quanto à implantação do ensino fundamental de nove anos e à inserção dos alunos de seis anos neste nível de ensino, os gestores se mostram bem divididos. Admitem ser favoráveis somente os diretores das escolas B, C, E e I, quanto aos coordenadores pedagógicos, três se mostram favoráveis à implantação da proposta, são das escolas G, H e I.

Os trechos de depoimentos, colocados abaixo, demonstram o posicionamento de alguns gestores e suas indagações:

“Bom, o que nós temos observado é que ainda essa implantação tem muita coisa pra ser acertada...a princípio eu acho que não seria necessário, principalmente no estado de São Paulo, ter colocado essas crianças no ensino fundamental, porque nós temos o ensino infantil que atenderia essa idade, mas eles tão aí, nós temos que trabalhar essa validade, nós precisamos de algumas adequações, no próprio prédio da escola, pra atender melhor essas crianças, e uma adequação do currículo, por que não dá pra usar no 1º ano currículo de uma 1ª série...” (Coordenador B)

“Olha, essa implantação do ensino fundamental de nove anos aí, eu acho que o ponto mais difícil é o entendimento dos profissionais que essa criança chega na escola com seis anos né, não é pra sentar ela numa carteira, por exemplo, e começar alfabetizar antes de chegar nesse ponto, tem muita coisa pra trabalhar com a criança, muita coisa pra fazer, muitas brincadeiras, assim ah, filmes, atividades diferenciadas, brincadeiras de roda, roda da conversa, hora da biblioteca, então eu acho que antes dessa criança sentar na carteira pra ta aprendendo realmente a ler e a escrever, ela pode antes disso ir aprendendo através da brincadeira, porque brincando também se aprende né; e o ensino fundamental de nove anos ele, eu acho que ele vai dar oportunidade dessa criança chegar, por exemplo, no 5º ano assim como se diz realmente alfabetizada né, lendo, escrevendo, interpretando, entendendo aquilo que ela leu e produzindo texto porque a maioria que chega na 4ª série chega com bastante dificuldade.” (Coordenador I)

“Eu acho que essa inclusão essa educação de nove anos tem os dois lados – positivo e negativo. O lado positivo é que obrigou, né as crianças a se matricular mais cedo na escola ficando maior tempo na escola, e do lado negativo, é que os espaços educativos de algumas escolas, o mobiliário, os equipamentos, precisam ser repensados em muitas escolas, ainda não tem essa mobília, esse espaço apropriado para criança de seis anos, e também falta um pouco da formação do professor, formação continuada pra saber o que que é o ensino de nove anos.” (Diretor A)

“Olha ah, eu vejo assim, an eu concordo com o ensino fundamental de nove anos desde que tenha um amparo, que as crianças possam ser muito bem assistidas nessa fase da sua implantação na, quando implantou o ensino de nove anos em Rio Claro a gente tenha algumas expectativas né em relação ao modo como essas crianças seriam trabalhadas, o importante nisso tudo é a revisão do currículo pra que realmente o processo de ensino e aprendizagem não se perca no meio do caminho.” (Diretor I)

Observa-se que os pontos apresentados para justificar o posicionamento são diversificados, apontam aspectos estruturais e pedagógicos.

O coordenador I indica a necessidade do brincar com as crianças de seis anos, fator realmente importante, mas que precisa ser orientado e bem planejado nas escolas. Outra questão apontada em sua fala, que merece destaque, é a projeção que faz para o 5º ano, diante do ensino fundamental de nove anos. É preciso refletir, que teremos aí um ano a mais se comparado à organização anterior do ensino fundamental, porém se o trabalho não for realizado com qualidade, não basta esse ano a mais para atingir os objetivos propostos pelo coordenador.

O diretor A faz um apontamento pertinente quando indica que falta formação. Essa “formação” para a compreensão da proposta de implantação do ensino fundamental de nove anos, não é necessária somente para professores como ele

aponta, seria importante para todos os profissionais que trabalham nas escolas, de modo que possam compreender não só a proposta, mas também o que precisa ser repensado para que se atenda com qualidade esses novos alunos que estão fazendo parte do ensino fundamental.

A falta de posicionamento, por parte de alguns gestores, pode estar relacionada à questão indicada por Santos e Vieira (2006, p. 779), ao que se refere a apropriação dos significados dessa alteração pelos educadores. Deve-se levar em conta que se passou pouco tempo da implantação, desta forma os significados podem ainda não ter sido interpretados e compreendidos.

Os únicos gestores a se oporem à implantação do ensino fundamental de nove anos e a inserção dos alunos de seis anos, neste nível de ensino, são o coordenador J, e os diretores D e J. Em sua fala, o diretor J justifica que:

“Eu vejo como preocupante essa entrada precoce, na... dos alunos no 1º ano, porque acredito que cada faixa etária tem o seu aproveitamento e a gente sabe que cada um tem o seu ritmo e eu acho que isso prejudica muito, an... há realmente preocupação com a precocidade no ensino também, daí preocupação dos pais em relação à isso, um maior, uma maior cobrança da sociedade como um todo, eu acho que isso prejudica muito a criança, porque ela perde um período importante da vida dela, que não deveria ainda ter essa inserção tão precoce assim na escola.”

A escola J é a única em que o coordenador e o diretor se posicionam contra a implantação das políticas públicas tratadas neste estudo. Vale ressaltar que dentre as professoras desta escola nenhuma se coloca contra.

Comparando os posicionamentos das professoras e gestores, observa-se que na escola I todos os entrevistados se manifestaram favoráveis à proposta. Nas escolas B e E o diretor e uma professora admitiram ser favoráveis às mudanças realizadas no ensino fundamental, e na escola D o coordenador e uma professora também apoiaram a implantação.

Orientações recebidas de órgãos federais, estaduais ou municipais

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos coord. pedagógicos	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Em relação à organização curricular	1 (G)	3 (B,C e J)	
Nova organização do tempo/espaço, momento do brincar	2 (D e E)	1 (I)	
Discussão das fichas avaliativas	1 (F)		
A preparação foi o curso Letra e Vida			1 (H)

Tabela 13 - Orientações recebidas pelos coordenadores pedagógicos

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos diretores de escola	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Reuniões, encontros, documentação	2 (A e E)	2 (B e C)	
Acredita que as orientações tenham ocorrido no ano anterior	1 (D)	1 (J)	
Os coordenadores receberam mais orientações	2 (F e G)	1 (I)	
Período maior para alfabetização, utilizar o lúdico			1 (H)

Tabela 13 a - Orientações recebidas pelos diretores de escola

Analisando as afirmações de coordenadores e diretores de escola quanto às orientações recebidas verifica-se, que os pontos indicados nos depoimentos não são os mesmos. Os coordenadores destacam mais, como é esperado, as questões pedagógicas, voltadas para o trabalho com os alunos e indicam a organização curricular, o brincar, organização do espaço/tempo.

Já os diretores apontam as reuniões e a parte de legislação. Quanto às reuniões, alguns relatam ter recebido orientações também relacionadas à parte pedagógica.

São exemplos dos depoimentos dos diretores:

“Nós tivemos mais o apoio da Secretaria Municipal da Educação, né, enfocando essas mudanças, aí através das resoluções que saíram, os decretos, e através dos encontros lá na Secretaria,..., e também no curso de gestão que eu estou fazendo que também tem uma, tendo uma idéia do que é o ensino de nove anos.” (Diretor A)

“Nós tivemos reuniões na Secretaria, teve uma formação, teve uma matriz curricular específica pra o ensino de nove anos, a escola teve uma adequação com relação à distribuição das carteiras, que é específica pra pode atendê-los, o professor tem que ter um professor com o perfil pra pode tá trabalhando com esse aluno, ah, também a parte, tem que dar muita ênfase a parte lúdica, né, de ta aproveitando pra colocar com objetivo, né; que eles se sintam bem a vontade, sejam acolhidos; uma conscientização dos pais, que os pais saibam né do trabalho que ta sendo realizado, e o acompanhamento muito de perto dos gestores, como a coordenadora pedagógica. E também tem um livro de nove anos, que foi passado no ensino fundamental né com as orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, isso foi passado através da rede para que os gestores e os professores tomassem ciência de todas as propostas né, para realizar um trabalho dentro das diretrizes da educação.” (Diretor E)

A questão da escolha adequada do professor para trabalhar com esse aluno de seis anos, indicada pelo diretor da escola E, também foi comentada pelo diretor da escola F, o qual aponta ainda que receberam orientação de que o trabalho deveria ser desenvolvido de forma mais lúdica, ponto também destacado pelo diretor H.

A diretora C, ao comentar sobre as orientações recebidas ressalta que:

“Eu acho que no Brasil a idéia vem sem ter feito o investimento antes, eu acredito primeiro que teria que ter estruturado a escola pra receber essas crianças e o que eu vejo acontecer é o contrário, a lei chegou primeiro o direito da criança ingressar veio antes de uma adequação, então eu sinto assim essa preocupação, porque, por exemplo, assim, o que eu tenho pra oferecer, o que eu já ofereço pra 1^a a 4^a, e eu tenho consciência que a proposta não é essa.”

Os diretores D e J indicam que, durante este ano não haviam tido orientações, poderiam ter ocorrido no ano anterior. Colocam isso, pois assumiram a direção neste ano.

Os coordenadores relatam que:

“Dos órgãos federais a gente recebeu uma documentação, ensino de nove anos, que é uma orientação técnica, do municipal na reunião de coordenação, a gente tá trabalhando com currículo, então...an, a gente recebeu orientação pra tá montando conteúdo dessa 1^a série, desse 1^o ano, muito mais próximo de um pré III, do que de uma 1^a série regular, e as dúvidas você procura a coordenação e eles tentam sanar com você.” (Coordenador B)

“É nesse sentido de se adaptar com relação à organização espacial, na... dos tempos, os materiais, então nós pedimos materiais diferenciados, jogos, e recebemos, nós estamos montando um parquinho pra eles, pra eles, já está sendo construído, tempos diferentes pra eles ficarem mais tempo fora da sala de aula, com atividades mais livres assim no sentido deles poderem brincar, resgate de brincadeira de roda, contar histórias fora da sala de aula, é esse tipo de coisa que foi orientação da Secretaria Municipal e que a gente tá fazendo.” (Coordenador E)

As fichas avaliativas citadas pelo coordenador da escola F é um instrumento que será utilizado a partir deste ano, em todas as escolas do município. O coordenador esclarece que:

“Então, as orientações, nós acabamos fazendo a ficha avaliativa lá na Secretaria da Educação, foi feito pelas professoras coordenadoras, nós trouxemos pra escola, os professores puderam sugerir... é outras habilidades, outros conteúdos, nós voltamos com isso pra Secretaria da Educação e aí a gente finalizou, essas fichas avaliativas vieram pra escola e nós começamos a lê-las, só que a gente não terminou a leitura, então esse trabalho vai ser continuado nas próximas semanas.” (Coordenador F)

Alguns diretores e coordenadores comentam ter recebido na escola o documento do Mec – “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, mas como salienta o coordenador da escola B, foi o único material que veio da esfera federal. Além disso, é notório que este material não foi explorado de forma adequada, pois muitos não citam adequadamente o título do documento. Isso acontece também com os professores, muitos citam que foi deixado para a leitura em HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual), mas não demonstram em suas falas ter conhecimento das questões apontadas e discutidas nesse documento.

Verifica-se que há preocupação com a reorganização curricular, existem ações por parte da Secretaria Municipal que indicam a busca de caminhos para que os alunos de seis anos tenham atendimento adequado. Porém, as orientações recebidas de órgãos federais são incipientes e os municípios nem sempre têm condições de assumir uma questão tão ampla e relevante como a reorganização curricular do ensino fundamental.

Ocorreram adaptações físicas e pedagógicas na escola?

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos coord. pedagógicos	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Conclusão do currículo, rotina diversificada, momentos para brincar, adequação do prédio escolar	1 (G)	3 (B, C e I)	
Formação e parque	2 (D e E)		
Carteiras e orientações um pouco tardias	1 (F)		
Parque e adequação do espaço físico		1 (J)	1 (H)

Tabela 14 – Mudanças físicas e pedagógicas na escola

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos diretores de escola	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Carteiras/Área de recreação/Formação	2 (A e F)	1 (C)	
Indica que as adaptações físicas precisam ser realizadas		1 (B)	
Não houve adaptações físicas/Curso Letra e Vida	1 (D)		
Área para recreação/ Nova proposta curricular	1 (E)	1 (I)	
Carteiras/Materiais que priorizem o lúdico	1 (G)	1 (J)	1 (H)

Tabela 14 a – Mudanças físicas e pedagógicas na escola

Analisando os depoimentos, verifica-se que a necessidade maior de adequação, na visão desses gestores, refere-se aos espaços para a recreação e materiais que priorizem as atividades lúdicas. Essa necessidade aparece no depoimento de praticamente todos os gestores.

Essa adequação está relacionada à preocupação de receber bem esses alunos de seis anos de idade no ensino fundamental, e de oferecer o que eles teriam nas escolas de educação infantil, onde ainda estariam caso não houvesse a alteração na legislação. O diretor E alerta quanto à necessidade da escola de ensino fundamental ter a preocupação em receber bem os alunos e os pais.

Podemos verificar nos depoimentos a importância destinada ao brincar, ao lúdico, aos espaços apropriados para essas atividades. Mesmo quando indaga-se sobre as alterações necessárias na área pedagógica, indicam a importância do lúdico. Os trechos a seguir demonstram isso:

“...e na parte pedagógica, sentamos com os professores pra montar um horário onde tivesse privilegiado o brincar, que essas crianças não ficassem muito tempo dentro da sala de aula, ah, que se utilizasse os outros ambientes da escola.” (Coordenador B)

“Recebemos um mobiliário mais adequado à altura das crianças, em termos pedagógicos, material mais adequado, foi feita compra de livros pra essas crianças, de brinquedos, de jogos, ah em parte providenciado pela escola, outra parte vinda da secretaria né.” (Coordenador C)

“Olha, neste prédio aqui, seria bom que tivesse no térreo, porque as crianças são pequenas, ah, mas eu acho assim que precisaria de um parque, precisaria ter um espaço assim pra eles brincarem, uma brinquedoteca, então a escola tá muito latada, então as crianças do 1º ano acabam ficando, não de lado, mas elas precisam de um espaço pra poder fazer o que a proposta, precisa né pra, pra atender essa criança no brincar mass, eu mas, ter um espaço maior, porque as salas estão muito pequenas, elas tem pouco espaço dentro da sala e fora o prédio não é adequado pra isso.” (Coordenador J)

“...nessa escola no caso tá iniciando uma área de recreação que não tinha, agora tá se desenvolvendo, fazendo, e na sala de aula foi feito o trabalho com o professor, de realmente acolhimento pra aqueles que saíram né realmente do infantil pro ensino fundamental, que eles se sentissem bem a vontade...” (Diretor E)

“Bom, a física já anteriormente tinha sido ampliado o prédio né, então a gente deixou destinado pros primeiros anos as salas maiores né, maiores que daí a secretaria mandou pra gente carteiras na altura deles, coloridas, então pra deixar um ambiente assim não tão diferente do que eles estão acostumados na educação infantil, porque isso daí nossa machuca muito eles; porque eu observava nos anos anteriores que eles vieram pra cá não tem parque, não tem balança, não tem nada, não tem aquela rotina que eles tinham né, tem que ficar dentro da sala de aula, tudo mais então a gente se preocupou nesse sentido de orientar o professor a tá saindo mais vezes pra fora com as crianças, a tá fazendo algumas atividades fora da sala, como leitura, hora da história, brincadeiras sabe, resgatar brincadeiras de roda, canto de roda...” (Diretor F)

“A rede, ela buscou na parte ah da aprendizagem, eles tão implementando o projeto lego né, e com isso veio toda uma transformação da própria escola, então em termos de salas, ambientes, de carteiras, de preocupação com um material mais lúdico, na, buscando não cortar justamente essa fase da criança que ela entra pro 1º ano ainda muito nova, então a gente se preocupa muito ainda com a questão do brincar, com a questão das histórias, do lúdico, então nós temos aqui a brinquedoteca, a biblioteca que tem a hora da leitura, então a gente busca ainda essa parte.” (Diretor J)

Ao verificar as entrevistas das professoras e dos gestores observa-se que em duas escolas E e G as opiniões são unânimes quanto a valorização do brincar e dos espaços adequados à recreação. As duas escolas foram assinaladas como construtivistas em relação à prática pedagógica.

A adequação curricular foi apontada somente por quatro coordenadores e dois diretores de escola. São exemplos de depoimentos:

“Adaptação primeiro foi o mobiliário essa houve né, recebemos um mobiliário mais adequado à altura das crianças, em termos pedagógicos material mais adequado, foi feita compra de livros pra essas crianças, de brinquedos, de jogos, ah... em parte providenciado pela escola e outra parte vinda da Secretaria. Em termos de adequação que eu diria de conteúdo, tem uma diretriz, mas nós fizemos nossas adaptações, organizamos horários pras crianças pra por uma rotina um pouco mais adequada”.

Pesquisadora: Você pode falar um pouco mais sobre essa diretriz?

“Iniciou-se o ano passado uma discussão com relação a adaptação curricular pra poder fazer a adequação da grade, e nessa adaptação cada escola, e ai eu respondo pela minha, ficou responsável por definir quem era o seu aluno, o que esperava dele e o que seria importante ele aprender em cada etapa né, da escolaridade. Nós fizemos o nosso documento, aqui eu optei por fazer primeiro individual, depois na série, depois no ciclo e por último da escola, isso foi entregue à Secretaria da Educação, e a partir desses documentos, o que sabemos é que houve uma proposta da Secretaria da Educação em termos de na...avaliação de currículo e aí nós temos então este ano funcionando dois sistemas diferentes dentro da mesma escola, o 1º ano, que é o de nove anos e da 2ª a 4ª série, o de oito anos no fundamental e toda documentação e organização ta de acordo com essas matrizes.” (Coordenador C)

“...pedagógicas aí o currículo que ainda a gente tá em fase de estudo praticamente porque apesar de nós termos aí montado um currículo pra atender essa criança ainda tem, nós percebemos falhas né, que durante, até conversando com os professores em HTPC’S eu deixei claro isso, que apesar de termos iniciado ainda não está finalizado, então agora meio do ano a gente vai, nós vamos estar revendo o que foi feito em termos de currículo pra criança, principalmente de seis anos pra ta fazendo as adequações.”

Pesquisadora: Você considera que essas adequações são suficientes?

“Olha, pra falar a verdade eu ainda não tenho ao certo, uma resposta certa pra isso né. Eu acredito que sejam necessárias essas adaptações, rever com certeza né, ta revendo o que foi elaborado, mas eu ainda não tenho uma perspectiva de como vai ser isso ou se vai ser suficiente né, eu acho que vai demandar um tempo maior pra gente poder ta adequando nosso currículo, pra atender essas crianças.” (Coordenador G)

“Na parte pedagógica, na... a maior alteração que eu vejo então é o fecho dessa nova proposta curricular, né que seja feita a formação para todos os professores, que eles possam aproveitar essas novas propostas, é isso que eu tenho como prioridade para 2009, eu acho que devíamos começar por aí.” (Diretor I)

A reorganização da proposta curricular, ou seja, dos conteúdos a serem priorizados em cada ano do ensino fundamental e o redirecionamento da prática pedagógica são fatores essenciais para que as reformulações trazidas pelas Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 tenham resultados positivos, e que promovam de fato a melhoria da qualidade da educação. É interessante que muitos gestores não tenham se atentado para essa questão como fundamental na questão pedagógica.

O próprio brincar e as atividades lúdicas, para que sejam trabalhadas de maneira coerente, precisam constar em uma proposta curricular.

A fala dos coordenadores C e G sugere que ocorria, no período da entrevista, um movimento para promover uma reestruturação curricular, fica claro nas falas que não foi um processo simples, e que as reformulações e adaptações estavam acontecendo.

O diretor I ressalta a necessidade de formação por parte dos educadores, indicada também nos depoimentos de mais três diretores e dois coordenadores. A formação é de grande relevância, neste momento em que os educadores devem estar engajados na reorganização das escolas e possam realizar com competência a revisão e a reflexão das suas práticas pedagógicas.

A mudança de idade para a entrada no ensino fundamental causou alteração na metodologia de trabalho dos professores?

Abordagem Pedagógica / Categorias de respostas dos coord. pedagógicos	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Sim	3 (E, F, e G)	3 (B, C e J)	
Acho que sim	1 (D)		
Os professores estão perdidos			1 (H)
Causou em parte		1 (I)	

Tabela 15 – A metodologia de trabalho das professoras foi alterada com a entrada dos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental

Abordagem Pedagógica / Categorias de respostas dos diretores de escola	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Sim	4 (A, D, E, F, e G)	3 (B, C e I)	1 (H)
Ainda não causou, mas precisa causar	1 (D)		

Tabela 15 a– A metodologia de trabalho das professoras foi alterada com a entrada de alunos de seis anos de idade no ensino fundamental

Quanto à metodologia de trabalho dos professores, os gestores (coordenadores e diretores), de modo geral, indicam que de algum modo ela precisa ser alterada com a entrada dos alunos de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental.

As justificativas apresentadas para a mudança de postura das professoras são diversas:

“Sim. Você precisa agora pensar nessas crianças e como trabalhar com essa turma, concentração é menor, eles estão desenvolvendo muito mais coordenação motora grossa de saltar, pular, a oralidade tem que ser bem desenvolvida, então essa diferença de um ano é marcante”. (Coordenador B)

“Tem que ter causado né (risos) o professor, vamos dizer, assim, eu acredito muito que tenha consenso, e eu quando entro numa sala e que tem aquelas crianças, eles são muito pequenos, muito, então eles tem que pensar toda metodologia, toda atividade ele tem que tá repensando porque eles estão em outro tempo, então não pode ser uma atividade que demore muito, que precise de muito tempo sentado numa mesma posição, que precisa tá tendo um revezamento dentro da sala de aula ... é questão de maturidade mesmo, sabe que eles tem comportamento próprios da idade, que o professor do ensino fundamental de 8 ano já num tá acostumado com isso, então realmente é um período difícil.” (Coordenador D)

“Ah, eu junto com os professores nós temos discutido como mudar esse trabalho em sala de aula né. No começo ainda tem, não dá nem pra falar que tá superado isso, mas os professores com uma certa dificuldade de entender como realmente trabalhar com essa criança de seis anos, aqueles professores que já tem uma prática de ensino infantil, eles conseguiram se adaptar melhor, porque não é nem um Pré III, nem uma 1ª série, fica ali, no meio termo, então eles conseguiram se adaptar melhor, trabalhar com lúdico, e os professores de fundamental que nunca trabalharam com o infantil eles estão tendo ainda mais dificuldade pra mudar essa prática deles né. Apesar de no fundamental sempre ser recomendado trabalhar com lúdico, partir do concreto os professores ainda tem uma prática mais tradicional né, eles tem essa prática tradicional e aí dificulta.” (Coordenador G)

“Ah sim, com certeza, causou sim porque agora não tem não é mais aquela 1ª série onde você já esperava uma criança um pouco mais madura a que tivesse feito lá 3 anos como era de fazer a pré escola, que tivesse tido um trabalho mais assim, de um desenvolvimento intelectual maior com a criança.” (Diretor B)

“Claro que mudou porque não é, não é igual era na 1ª série, não é, ele tem que trabalhar né, com música, com canto, com história, ah...ah estimulando muito mais o aluno né, porque se ele for trabalhar igual trabalhava na 1ª série, chega põe no caderno e copia aqui, aqui, isso não vai dar certo.” (Diretor G)

Pelos relatos é claro o posicionamento dos gestores de que as práticas pedagógicas com os alunos de seis anos que estão matriculados no ensino fundamental não podem permanecer iguais às utilizadas com alunos que ingressavam com sete anos de idade. As justificativas são variadas, assinalam que a concentração desses alunos é menor. Em função disso, as metodologias e as

atividades precisam ser repensadas. Apontam a necessidade que a criança dessa idade tem de brincar, assim a inclusão de atividades lúdicas, de brincadeiras são colocadas como essenciais para que se realize um trabalho coerente. O coordenador G explica que as professoras com prática de educação infantil tiveram mais facilidade para se adaptar ao trabalho com alunos de seis anos, pois já realizavam um trabalho diferenciado, mais voltado para atividades lúdicas.

Este coordenador ressalta que o lúdico e o concreto sempre foram indicados como necessários nas práticas pedagógicas, mas não se dava muito valor a isso nas escolas. A vinda dos alunos de seis anos de idade criou a necessidade de reflexão sobre isso.

A maturidade é indicada como fator relevante para a alteração do trabalho em sala de aula. As coordenadoras das escolas D e E são as que colocam isso de forma determinante. A diretora da escola B em seu depoimento, como verificado anteriormente, utiliza o termo "madura".

Observando a análise das colocações das professoras, constata-se que na escola D, além da coordenadora, as duas professoras apontam a maturidade como indicativo importante para a mudança de postura. Indicam a maturidade quando indagadas sobre se existem diferenças em trabalhar com crianças de seis ou sete anos no ensino fundamental.

Nas escolas B e E dentre as professoras entrevistadas, uma considera a maturidade ou imaturidade dos alunos, fator preponderante para a aprendizagem.

As escolas D e E foram indicadas como de prática construtivista e a escola B, em processo de mudança.

Ferreiro esclarece: "Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança." (1993, p. 9) Esses fatores não são considerados dentro de uma perspectiva na qual se valoriza a construção do conhecimento.

Goulart, ao tratar da organização do trabalho pedagógico com os alunos de seis anos de idade, explica que:

A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem

matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação. (2006, p. 91)

Existe a cobrança de conteúdos, trabalhar com os alunos de seis anos de idade o mesmo conteúdo que era trabalhado com os alunos de sete anos?

Abordagem Pedagógica / Categorias de respostas dos coord. pedagógicos	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Não existe a cobrança	3 (D, E e G)	4 (B, C, I e J)	1 (H)
Por enquanto trabalha-se da mesma forma	1 (F)		

Tabela 16 – Cobrança de conteúdos

Abordagem Pedagógica / Categorias de respostas dos diretores de escola	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Não existe a cobrança	4 (A, E, F e G)	3 (B, C e J)	1 (J)
A cobrança é feita para que se acompanhe os alunos mais de perto	1 (D)		
Existe a cobrança		1 (I)	

Tabela 16 a – Cobrança de conteúdos

Diretores e coordenadores, em sua maioria, indicam não haver exigência de trabalhar com os alunos que estão entrando no ensino fundamental aos seis anos, o mesmo conteúdo trabalhado com os alunos que entravam nesta etapa de ensino com sete anos.

Os exemplos a seguir nos mostram o que é ou não exigido desses alunos:

“O ano passado, ah enquanto estava as primeiras discussões sobre o currículo na prefeitura, cada escola sentou, e com o grupo de professores elencou o conteúdo dos cinco anos, é claro que esses conteúdos não são os conteúdos que nós vamos receber, quando ficar pronto esse documento – currículo da prefeitura, mas o que nós fizemos, sentamos com as nossas professoras de 1º, de 1ª

série e com professores que davam aula na pré-escola, que davam aula aqui, mas que também trabalhavam na pré-escola, usando a documentação própria de pré-escola, nós elencamos determinados conteúdos pra esse primeiro ano, e são esses conteúdos que nós trabalhamos com ele.” (Coordenador B)

“Não , não. Já há uma diferença com relação a isso, e isso é visível quando eu digo que, por exemplo, em 2006 e 2007 as crianças já tinham 6 anos, mas elas tinham conteúdo de 1ª série, então conforme o tempo esperávamos que elas dominassem algumas coisas pra idade de 7 e não de 6, esse ano com a maior tranquilidade pela mudança na questão da organização do ensino, há uma adaptação sem dúvida nenhuma nos conteúdos né, não é um conteúdo nem de 1ª série, nem de Pré III, é uma mudança que busca casar no meu entendimento as duas coisas.” (Coordenador C)

“Olha a cobrança não existe. Pelo menos por parte da secretaria não existe essa cobrança né, a gente entende que essa criança vai ter que ta alfabética até os 8 anos de idade, portanto, quando estiver no 3º ano, então a gente encaminha pra isso. Então as práticas que a gente tem são relativas ao curso Letra e Vida, que a maioria dos nossos professores fizeram.” (Coordenador E)

“...o professor ele tem que ta consciente que a criança de seis anos tem que ter o conteúdo específico à sua infância, à sua etapa, que atenda às suas necessidades e às suas características.” (Diretor A)

“Não a orientação é pra que não haja cobrança do mesmo tipo, né, devido aí a idade dessas crianças a orientação inclusive recebida é que o 1º ano tenha um trabalho semelhante do Pré III né. Um trabalho bem diferenciado, então isso foi bem enfatizado por parte da secretaria, já desde o ano passado, que o trabalho do professor de 1º ano seja assim, mais aproximado da educação infantil.” (Diretor F)

No depoimento do coordenador B verifica-se que as escolas tiveram a oportunidade de discutir e elencar os conteúdos que acreditam ser relevantes para as cinco séries iniciais do ensino fundamental. Observa-se uma tendência em aproximar os conteúdos do primeiro ano àqueles trabalhos no Pré III, isto está presente tanto na fala de coordenadores quanto de alguns diretores.

Justificam que a cobrança de conteúdos não pode ser a mesma, pois o ritmo de aprendizagem, o tempo de atenção/concentração é diferente. Apontam ainda a necessidade de respeito às características da infância.

Os depoimentos indicam a preocupação dos gestores quanto à necessidade de repensar os conteúdos para atender adequadamente os alunos que estão ingressando no ensino fundamental com menos idade. Verifica-se, no entanto, que em algumas escolas existem ações isoladas, tentativas, buscas. Nota-se que existem ações também da Secretaria Municipal da Educação, como a reestruturação do currículo e o oferecimento de cursos, mas que precisam ser mais intensas para atingir a todos os educadores, pois alguns depoimentos sugerem que há educadores que não estão informados sobre as providências que estão sendo tomadas.

O coordenador C explica que em 2006/2007 os alunos de seis anos já estavam matriculados no ensino fundamental (ainda não havia sido implantado o ensino fundamental de nove anos no município), e que com esses alunos trabalhava-se os mesmos conteúdos que com os alunos que ingressavam com sete anos, e isso causava confronto, visto que a cobrança era a mesma, não havia respeito às especificidades desses alunos.

Em relação à isso, o MEC, por meio do documento: “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” esclarece que estamos em um momento de reformulação de currículos para todo o ensino fundamental, mas que especificamente esta criança que “passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental.” (BRASIL, 2006, p. 10)

O diretor D explica que a cobrança é para que os professores acompanhem os alunos mais de perto, mas não em relação a conteúdos, ou que sejam alfabetizados.

Somente um diretor, indica existir essa cobrança. Em seu depoimento explica que:

“Existe, existe muita cobrança.”

Pesquisadora: Por parte de quem?

“Ah, bom aí é uma cadeia né, ah os coordenadores (risos) são cobrados pelos diretores, os diretores pela rede municipal né e de uma certa forma as escolas que trabalham assim com consonância com a comunidade né ah são cobradas por aqueles pais assim mais esclarecidos também, né. Correm a escola, vêem o trabalho que ta sendo realizado né, discutem.” (Diretor I)

Ocorreu alteração no currículo?

Abordagem Pedagógica	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
O currículo foi/está sendo reelaborado <small>categorias de respostas dos coord. pedagógicos</small>	3 (D, E e G)	4 (B, C, I e J)	1 (H)
Os conteúdos estão elencados nas fichas avaliativas	1 (F)		

Tabela 17 – Houve alteração no currículo para atender aos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos diretores de escola	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Houve alteração	3 (A, D e E)	2 (B e J)	
A reestruturação vem sendo feita	1 (G)	1 (C)	1 (H)
Os conteúdos designados para o primeiro ano e demais séries estão nas fichas avaliativas	1 (F)		
Foi feito o reestudo, está faltando a implantação		1 (I)	

Tabela 17 a – Houve alteração no currículo para atender aos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental

Há convergência entre os gestores de que a alteração curricular vem sendo realizada nesta rede municipal. A maior parte dos coordenadores indica que a adaptação curricular teve início um ano antes da implantação do ensino fundamental de nove anos, portanto em 2007.

Segundo os relatos de coordenadores e diretores, a Secretaria Municipal da Educação propôs a reorganização curricular do seguinte modo:

“Foi feita uma comissão e nessa comissão eles foram trazendo pras escolas a, questões, discussões e esses representantes levavam de volta pra comissão, pra comissão menor, né. Essa comissão se reunia, discutia, levava pras escolas, discutia nas escolas voltava pro grupo menor.” (Coordenadora D)

“O município inteiro no ano passado foi orientado pra nos HTPC’s estudar esse documento e eu acredito que foi feito porque os coordenadores discutiam nas escolas, depois iam nas reuniões na secretaria e socializava um trabalho feito nas escolas, então deu pra acompanhar que todas as escolas estavam fazendo estudo, documento e propondo sugestões sobre o currículo para o 1º ano.” (Coordenadora E)

“É também tem as fichas de avaliação que vão ser implementadas, né, este ano e também essas fichas tem aí os conteúdos esperados aqui do 1º ano e pras séries também, essas fichas nós já tivemos acesso né, veio pela internet, o professor tem que preencher agora uma para cada aluno.” (Diretor F)

“...Ah, tiveram reuniões, representantes dos professores de ensino fundamental das escolas, então eles iam até as reuniões levando sugestões e as dúvidas das escolas, traziam de volta, discutia-se isso de novo pras reuniões, então cada escola tinha seus representantes, então foi formado com a rede junto”.(Diretor H)

Por esses depoimentos, e outros citados anteriormente, verifica-se o processo orientado pela SME no sentido de promover a construção de um currículo que atenda adequadamente esses alunos de seis anos e as demais séries do ensino fundamental.

O diretor da escola C explica que a reestruturação curricular vem acontecendo desde o ano anterior:

“...tinha uma previsão pra esse currículo ta pronto esse ano, porém nenhum documento foi entregue por parte da SME.” (Diretor C)

Esse é um apontamento também do DI o qual ressalta que esse documento facilitaria a organização do trabalho. Em seu relato salienta:

“... como eu já disse esse fecho da reestruturação curricular é o que os professores estão a cobrar, porque nós não recebemos então a gente não sabe se vai ser implementado no próximo ano né,..., então é isso que a gente sente que faltou pra fechar”. (Diretor I)

Em outro trecho faz a seguinte observação:

“...eu acho que as pessoas ou não tiveram tempo certinho pra terminar esse currículo ou porque também faltou orientação federal né, acho que faltaram alguns encontros a nível federal, em nível estadual.”

Nesse momento, as dúvidas são muitas, tanto dos docentes, quanto dos gestores que buscam realizar um trabalho de qualidade. A adequação curricular seria mais um apoio a eles, visto que muitos se sentem inseguros em relação ao que cobrarão desses alunos.

O processo realmente é demorado e há a necessidade constante de estudos e revisões, mas a reformulação curricular, segundo a manifestação de alguns gestores, deveria ter sido concluída antes do início do ano, para que a organização das escolas, dos professores em relação ao trabalho em sala de aula tivesse ocorrido. O trabalho foi iniciado e o plano de trabalho foi construído pelos professores de acordo com a orientação recebida nas escolas.

Os educadores estão acostumados a seguir determinações, embora indiquem que gostariam de ter mais autonomia para desenvolver o trabalho, quer seja na escola, ou em sala de aula, demonstram insegurança diante de uma situação em que as regras não estão estabelecidas. O depoimento a seguir é um exemplo:

“...eu creio que essa insegurança toda, ah, tudo isso se acabe quando o currículo chegar nas mãos de todos, porque ta todo mundo assim: O que dar? O que fazer? Como trabalhar essa série? O que tem que ser trabalhado nessa série? Então tudo isso o currículo vai trazer uma certa segurança pro professor, ele vai então, eu espero que quando esse currículo chegar todo mundo já fique mais de pé no chão, já sinta mais firme pra conseguir trabalhar em ordem.” (Diretor H)

Mate (2004, p.573-578) esclarece que os currículos constituem uma forma de regulação em dois níveis: “primeiro, o que deve ser conhecido; segundo, regras e padrões de como conhecer.” As escolas, os professores, estão acostumados a seguir este padrão pré-determinado, deste modo, a falta deste esteio se coloca como dificuldade para grande parte dos educadores que não conseguem visualizar a possibilidade de se organizarem e estabelecerem o que e como trabalhar com seus alunos.

O depoimento do coordenador B é o único entre o dos gestores que manifesta uma compreensão da questão do currículo pré-estabelecido:

“Nós estamos podendo pensar no que vamos trabalhar com as crianças, qual é a melhor forma, que alguns professores já disseram é assim os PCN's eles estão defasados, os PCN's tem mais de 10 anos, realmente precisa se repensar novamente, eles foram a base para nossa discussão, foram, mas deu a oportunidade pros professores pensar no que eles estavam fazendo, não mecanicamente, o que recebo eu tenho que fazer, e mesmo assim as orientações que nós recebemos, e que quando esse, esse documento, esse currículo foi implantado, mediante ao que a gente utilizar e avaliar ele pode sofrer alterações.”

Há a exigência de que ao final do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos os alunos estejam alfabetizados?

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos coord. pedagógicos	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
A preocupação não é alfabetizar, mas entrar em contato com a leitura e a escrita		1 (B)	
Não é uma exigência, mas seria bom se estivessem alfabetizados	1 (D)	1 (C)	
Não é uma exigência	3 (E, F e G)	2 (I e J)	1 (H)

Tabela 18 – Exigência de que os alunos estejam alfabetizados ao final do primeiro ano

Abordagem Pedagógica	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Categorias de respostas dos diretores de escola Não é uma exigência	5 (A, D, E, F e G)	4 (B, C, I e J)	1 (H)

Tabela 18 a – Exigência de que os alunos estejam alfabetizados ao final do primeiro ano

Com a implantação do ensino fundamental de nove anos e a entrada de alunos com seis anos no ensino fundamental, muitos educadores se angustiaram diante do fato de terem que alfabetizar crianças ainda mais novas. Embora o documento de orientação indique que este não é o objetivo, existia a questão do que seria imposto pelos sistemas de ensino.

Verifica-se que no município pesquisado há convergência entre a Secretaria Municipal da Educação e os gestores quanto à questão de que alfabetizar esses alunos no primeiro ano não constitui uma exigência. As falas abaixo demonstram isso:

“Em termos de Secretaria da Educação não houve essa cobrança, né no sentido assim: criança tem que tá alfabetizada, mas entendemos aqui, digo eu e as professoras, que a gente no mínimo gostaria que eles estivessem alfabéticos em hipótese de escrita, isso já seria muito bom, porque o termo alfabetizado ficaria mais amplo né, e seria um processo que poderia levar um pouco mais de tempo.” (Coordenador C)

“Não. Não é uma cobrança, claro que se espera (risos) né, mais não é uma cobrança isso da Secretaria, agora...eu gostaria muito enquanto coordenadora (risos), que as nossas crianças aqui, quando terminassem o 1º ano realmente tivessem nesse processo ou alfabética, ou já no processo silábico-alfabético porque no 2º ano, nessa efetivação dentro da alfabetização iria caminhar mais rápido e quando saíssem da 3ª série iam tá realmente produzindo texto, interpretando, que é o que a gente, é o sonho da gente, que chegue nesse ponto, porquê? Porque aí chega nas provas institucionais a criança dá conta de fazer.” (Coordenador D)

“Não, ela vai ter três anos pra se alfabetizar né, ela tem o 1º, 2º e 3º ano, são três anos, e eu acho que é um tempo suficiente pra que a criança saia alfabetizada.”

Pesquisadora: Como seria essa alfabetização?

“Olha, estar alfabetizada pra gente é aquela criança que lê, interpreta aquilo que lê, ele sabe o que tá lendo, ele conhece os gêneros textuais, produz um texto coerente e que, por exemplo, uma pessoa que esteja lendo esse texto entenda perfeitamente o que ele quer dizer, esse é um aluno que a gente diz assim que está alfabetizado, mas isso vai prosseguindo até o nono ano, é um trabalho bastante grande porque não é assim só nos três anos a criança tá pronta é um início pra que ela continue alcançando os progressos cada vez maiores.” (Coordenador I)

“Num pode ser uma regra imposta né, eu acho que o ensino nesse 1º ou até 2º ano não deverá se reduzir a isto, a esse tipo de resultado, mas cabe uma evolução na , na nessa hipótese da leitura/escrita do aluno sim.” (Diretor A)

“Não, houve a exigência de que a criança tenha progresso, ah que se espera de uma criança em processo de alfabetização é que aos 8 anos ela já tenha, ao final dos 8 anos a criança já esteja alfabetizada, não aos 6 anos, isso não é o objetivo, o objetivo é a inserção dessas crianças né!” (Diretor E)

“Nenhuma. Isso foi deixado bem claro pela coordenação da Secretaria Municipal e, inclusive nós em várias reuniões que a gente fez com pais este ano, foi deixado bem claro que a gente teria até o 3º ano dessa criança pra que realmente ela fique alfabética, só que as coisas não podem se perder no meio do caminho né, não vou empurrar pro meu colega da frente o que pode ta acontecendo agora...” (Diretor I)

Apesar de não constituir uma exigência, os coordenadores C e D e o diretor I indicam que seria bom se chegassem, ao final do ano, alfabéticos. Essa denominação, como já comentada, é utilizada por autores como Ferreiro (1993), foi incorporada pelo curso Letra e Vida e divulgado amplamente entre os professores desta rede. O coordenador B pertence à escola onde as duas professoras indicam que estar alfabetizado não constitui uma exigência, mas que existem controles. Ressalta em seu depoimento que a preocupação não é alfabetizar, mas que seria importante que eles entrassem em contato com a leitura e a escrita, que esse é um processo conflituoso tanto para os pais, quanto para os professores, não há em sua fala, nem na do diretor da escola, indícios de controles, como indicam as professoras.

O coordenador e diretor da escola I salientam nos depoimentos que com a reformulação do ensino fundamental, os alunos passam a ter três anos para se alfabetizarem. Diante da amplitude do termo alfabetizado, foi solicitado ao coordenador que descrevesse o que entende por alfabetizado, então explicou que envolve a compreensão dos escritos, a capacidade de passar um mensagem por meio do texto escrito, e completa ainda, que esses conhecimentos devem ser aprofundados nos demais anos do ensino fundamental.

Micotti (1999, p. 11-28) explica que podemos compreender alfabetização de dois modos distintos, em sentido amplo ou em sentido estrito. Em sentido estrito, a alfabetização se resume à compreensão do código, mas em sentido amplo, dentro de uma orientação construtivista, está relacionada ao processo de construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, entende-se que o aluno vem adquirindo conhecimentos diversos, inclusive sobre a leitura e a escrita, desde a educação infantil, e nas relações que acontecem fora do âmbito escolar. Deste modo, não é possível estabelecer que o aluno deva estar alfabetizado ao final do primeiro ano do ensino obrigatório. Sendo um processo, é importante que a criança elabore seus

conhecimentos. Estando a criança em contato com a leitura e a escrita desde o início da escolaridade, ela pode chegar ao primeiro ano do ensino fundamental, sabendo ler e escrever, e ir ao longo dos anos de escolaridade aperfeiçoando seus conhecimentos.

Vale ressaltar a colocação do diretor I o qual explica que segundo as orientações da SME, o aluno tem três anos para se alfabetizar. Em questão anterior, diz da exigência que se trabalhar com esses alunos que estão ingressando com seis anos no ensino fundamental o mesmo conteúdo que se trabalhava com os alunos ingressantes com sete anos de idade. Isso aponta uma incoerência, visto que, na estrutura anterior do ensino fundamental, o aluno não tinha três anos para se alfabetizar, isso poderia ocorrer durante os dois primeiros anos do ensino fundamental.

Como deve ser o trabalho com os alunos de seis anos de idade no ensino fundamental?

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos coord. pedagógicos	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
Trabalhar a oralidade, diversificar os tipos de textos, explorar movimentos do corpo e coordenação motora	1 (F)	1 (B)	
Priorizar a prática de leitura e escrita		1 (C)	1 (H)
A criança deve compreender que não está na pré-escola, trabalhar a leitura para favorecer a alfabetização	1 (D)		
Trabalhar a oralidade, utilizar brincadeiras	2 (E e G)	2 (I e J)	

Tabela 19 – Como deve ser o trabalho com os alunos de seis anos de idade no ensino fundamental

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos diretores de escola	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
O trabalho deve priorizar o lúdico	3 (A, D e G)	1 (C)	1 (H)
Mais dialogado, sem pressa		1 (B)	
Trabalhar os conteúdos descritos na ficha avaliativa/Brincar	1 (E)		
Focar a alfabetização/Letramento	1 (F)	1 (J)	
Partir de conteúdos significativos para a criança		1 (I)	

Tabela 19 a– Como deve ser o trabalho com os alunos de seis anos de idade no ensino fundamental

Em relação ao trabalho com alunos de seis anos, no ensino fundamental, os coordenadores apontam diversas variáveis.

As falas mostram alguns exemplos:

“É que eu tava falando né! A oralidade é muito importante porque através da oralidade você consegue perceber a linha de pensamento dessa criança que ainda não faz uso dessa escrita convencional, você tem que repertoriar, ou seja, ela tem que ouvir muita história, histórias diferentes, ela tem que conhecer muitos escritos, ah, muitos gêneros textuais, pra ela entender o que é isso, como eu vou fazer, que uma receita é diferente de um conto de fadas, mas que num, num dicionário, por exemplo, não vou ter uma história, mas vou ter significado de uma palavra.” (Coordenador B)

“Como professora antes de mais nada, eu acredito que a gente deve de priorizar a prática de leitura e escrita em qualquer idade né, pra chegar a uma prática leitora e a escritora com competência; eu acho que o professor do ensino fundamental com a criança de seis anos deve ler todos os dias, promover atividade em que ele escreva e as crianças vejam, em que as crianças escrevam, que elas possam brincar, que elas tenham materiais concretos e por consequência elas vão estar se alfabetizando, eu tenho certeza.” (Coordenador C)

“...primeiro saber que ela tá aqui na escola que esse espaço é um espaço diferente né que ela veio de um outro nível de educação, saiu da pré escola, veio prum outro nível. Ah...trabalhar questão de leitura, esse incentivo eu acho muito importante, que a partir do momento que a criança toma gosto e vê a necessidade disso na vida social dela, eu acho que...vai ser meio caminho andado pra criança tá se alfabetizando, né...” (Coordenador D)

“Eu acho que deve ser priorizado bastante leitura, pra aumentar o vocabulário, este gosto, este interesse pela leitura e conseqüentemente a escrita né, deixar eles produzirem, ah...intervir da melhor forma possível para que avancem mesmo.” (Coordenador H)

O coordenador da escola D, na questão anterior, aponta que estar alfabetizado não constitui exigência, mas ele gostaria que os alunos chegassem alfabéticos. Nesta questão, ele reafirma a importância da alfabetização nesta série

inicial. Ressalta ainda que é importante a criança perceber que não está na pré-escola, mas no ensino fundamental, em outro nível de ensino.

Alguns coordenadores apontam à necessidade de se trabalhar bastante a oralidade. Esse é um ponto em que há convergência nas falas, porém esse não foi utilizado como critério para categorização, visto que aparecem outras variáveis relevantes.

Os diretores ressaltam a importância do “lúdico” no trabalho com a faixa etária dos seis anos. Vale lembrar que essa foi uma variável que permeia o depoimento da maioria das professoras em várias questões.

Observa-se uma divergência neste tópico entre as respostas de coordenadores e diretores. O “brincar” e o “lúdico” é citado, nesta questão, somente pelo coordenador da escola G. De modo geral, eles destacam questões voltadas à sala de aula, focadas no aprendizado da leitura e da escrita.

O diretor J aponta a preocupação com letramento e em seu depoimento explica que:

“Eu vou falar como gestora e como professora de português né. Ah, nós vivemos num mundo onde não há espaço pra quem não saber ler, interpretar, escrever bem, então eu acho que desde o início a preocupação ela tem que ser voltada realmente ao letramento não só a alfabetização, então essa busca de uma informação maior de uma leitura de mundo maior e buscando sempre conhecimentos dos alunos, a realidade do aluno...”

Este diretor demonstra, pela sua fala, fazer distinção entre os termos alfabetização e letramento, ou seja, o processo de aprendizado do código, das habilidades desenvolvidas a partir do domínio da leitura e da escrita. Soares (2003, 2007) e Kleiman (1995) são autores que defendem essa distinção. Segundo Kleiman (1995), as crianças podem ser letradas antes mesmo de serem alfabetizadas, pois fazem uso de estratégias orais letradas.

Para autoras como Micotti (1999, 2007) Jolibert (2004, 2006), esses processos acontecem ao mesmo tempo. Tendo em vista a alfabetização como um processo de construção do conhecimento, é possível que os alunos adquiram o aprendizado do código e desenvolvam a leitura e a escrita, aprendam a ler lendo e a escrever escrevendo e compreendam a função social dos escritos, e portanto, sua função de comunicação.

Avaliação da implantação do ensino fundamental de nove anos e da inserção dos alunos de seis anos de idade no primeiro ano

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos coord. pedagógicos	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
É muito cedo para realizar uma avaliação	3 (D, E e G)	3 (B, C e J)	
Está na função há pouco tempo, assim diz que não é possível fazer uma avaliação	1 (F)		
Está caminhando bem		1 (I)	1 (H)

Tabela 20 – Avaliação da proposta

Abordagem Pedagógica Categorias de respostas dos diretores de escola	Construtivista	Em processo de mudança	Tradicional
É muito cedo para realizar uma avaliação	5 (A, D, E, F e G)	3 (B, C e J)	1 (H)
O que temos para analisar é o que nos propusemos a fazer		1 (I)	

Tabela 20 a– Avaliação da proposta

Os gestores se mostram muito cuidadosos quando solicitados a fazerem uma avaliação da implantação do ensino fundamental de nove anos. Alguns sugerem que seria necessário esperar ao menos a conclusão do primeiro ano da implementação, outros dizem que a avaliação só seria possível após a conclusão do ciclo, que com a Resolução CNE/CEB N° 3/2005, a qual estabeleceu as normas nacionais para a implantação do ensino fundamental de nove anos, passou a ter a duração 3 anos, compreendendo o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

Nos depoimentos apresentados a seguir, verificam-se algumas justificativas apresentadas por esses gestores:

“Eu acredito que ainda seja muito cedo pra gente ta num...durante o processo né, a gente ta num momento de adaptação, de procura de caminhos, de busca; a gente sabe que é possível né. Se a gente espera todas as condições favoráveis pra fazer acontecer, aí a gente só vai trabalhar direito quando tiver parque, quando tiver isso, quando tiver aquilo, aí não acontece, aí demora mesmo,

então na medida do possível a gente tá tentando é fazer, acontecer, mais eu acho que pra avaliar ainda não dá, eu acho que vai demandar mais um ou dois anos pra gente saber.” (Coordenador E)

“Agora, nesse momento ainda não, é muito cedo né, eu acho que nós temos que esperar realmente se chegar ao final do ano pra gente fazer...porque mesmo no meio do ano que nós vamos ter posteriormente um replanejamento, eu acho que mesmo assim ainda vai ficar complicado nós sabermos o que que aconteceu com eles, eu acho que nós temos que dar um pouquinho mais de tempo.” (Diretor B)

“Eu acho que não. Eu acho que é muito cedo pra isso, até porque Rio Claro começou com esta proposta esse ano.” (Diretor D)

Nos depoimentos verifica-se que ainda não é apresentada uma visão mais detalhada do processo. Embora a maioria aponte que os alunos estão caminhando bem, existe a dúvida de como vai ser a continuidade disso, visto que existem vários fatores envolvidos e que podem influenciar no resultado: a idade dos alunos, o(s) professor(es), o modo como este desenvolve o trabalho em sala de aula, entre outros.

O diretor I explica que é possível uma avaliação somente do que a escola se propôs a fazer. Comenta da realização de um “Saresp interno”, preparado pela equipe escolar, ainda em fase de correção. Segundo ele, esses dados podem auxiliar a avaliação, além de ser um indicador para o planejamento do próximo ano.

3.2.2.2 Análise

As entrevistas dos coordenadores pedagógicos e diretores de escolas apontam que o ensino fundamental de nove anos, e a inclusão dos alunos de seis anos no ensino fundamental ainda está em adaptação nas escolas. Alguns se mostraram resistentes a se posicionar quanto a essas mudanças, talvez por não terem formado opinião sobre o assunto, mas preocupados em adaptar as escolas para oferecer a esses alunos um bom atendimento.

Essas adaptações relacionam-se principalmente aos espaços e materiais para os momentos “lúdicos”. Afirmam, em sua maioria, que os professores alteraram a metodologia de trabalho ao receber os alunos de seis anos no primeiro ano, e reconhecem a importância desta mudança .

Afirmam que a reestruturação curricular foi realizada com o apoio dos profissionais da rede. Contudo, ela aconteceu concomitantemente à entrada dos

alunos. Assim, num primeiro momento coube a cada escola organizar o que seria trabalhado no primeiro ano do ensino fundamental, isso de acordo com o depoimento de alguns gestores gerou insegurança.

Quanto às orientações que esses gestores receberam, nota-se que a maioria foi passada pela SME, mas que as mesmas são diversificadas, não pode-se verificar, de modo claro, nos depoimentos quais seriam as prioridades com esses alunos.

De modo geral, optaram por não realizarem uma avaliação sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos e da inserção dos alunos de seis anos no ensino fundamental. Acreditam que os resultados serão visíveis somente depois da conclusão deste primeiro ano, ou até mesmo do ciclo de três anos, proposto diante das mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como objetivos identificar e descrever os enfoques dados à antecipação da escolaridade obrigatória por parte dos gestores e professores do ensino fundamental; o trabalho dos professores com a leitura e a escrita e as relações entre as práticas pedagógicas e as concepções de ensino, de leitura e de escrita apresentadas pelos professores.

A análise das descrições do trabalho desenvolvido com a leitura e a escrita na série inicial do ensino fundamental revela uma dicotomia entre o discurso e a prática das professoras.

Parte significativa das vinte professoras que participaram desta investigação, quando indagadas sobre o que entendem por saber ler/escrever demonstrou uma visão diversificada daquela utilizada na prática. Quanto à leitura as professoras indicaram a importância da compreensão, do entendimento da mensagem, enfim da atribuição de sentido. Quanto à escrita apontaram como um modo do indivíduo se expressar, comunicar ou uma forma de registro, contudo, ao confrontar essas colocações com as práticas pedagógicas dessas professoras, no dia-a-dia da sala de aula, verifica-se que não há transposição na ação pedagógica dos enfoques esses apontamentos indicados em relação à leitura e à escrita. A observação das atividades registradas nos cadernos indica que o objetivo principal centra-se na aprendizagem do código escrito e na mecânica da leitura, valorizadas na concepção tradicional de ensino. Somente três professoras, de escolas indicadas como construtivistas, sendo duas de uma mesma escola, demonstraram uma prática pedagógica coerente com o discurso.

Um número reduzido de professoras relacionou a leitura à decodificação e a escrita à codificação, formação de sílabas e palavras. A análise dos cadernos destas professoras revela que há coerência entre o discurso e a prática, visto que seguem a vertente tradicional.

A leitura foi enfatizada na fala de muitas professoras, que a realizam todos os dias na sala de aula, mas, de modo geral, os alunos só escutam o professor, pois não ocorre à busca de indícios no texto, o confronto de ideias, dinâmicas que promovem a aprendizagem da leitura e da escrita de modo a valorizar o

entendimento e a compreensão, como proposto dentro de uma perspectiva a qual valoriza a construção do conhecimento.

A realização da leitura diária, assim como a inclusão de textos, o trabalho com duplas, entre outras atividades, podem ser atribuídas à influência do curso Letra e Vida, realizado por um número significativo de professoras.

Uma parte representativa das professoras assinalou a “maturidade” como um diferencial entre as crianças de seis e sete anos de idade e, portanto, a necessidade de adequar as ações em sala de aula. Ao utilizarem o termo que está relacionado ao apriorismo, não justificam quais seriam os aspectos do desenvolvimento que se mostram diferentes aos seis anos de idade. Além disso, ao considerar a bagagem hereditária como determinante na aprendizagem desconsideram a interação dos alunos e a construção do conhecimento. Não há indícios, no entanto, de que as professoras compreendam a concepção, na qual a “maturação” está atrelada. Utilizam a palavra maturidade de modo genérico, para justificar que existem diferenças entre os alunos de seis e sete anos de idade.

Cabe esclarecer que apesar desse descompasso, entre o discurso e a prática, há indícios de que as professoras estão dispostas a adequar suas práticas pedagógicas, propondo o trabalho com textos, com a leitura. No entanto, nota-se que estão em busca de um caminho para atender bem os alunos neste primeiro ano. Mas, há que se considerar que a mudança na prática pedagógica constitui algo complexo, pois além da disposição dos educadores, exige tomada de consciência, que está atrelada à mudança de concepção, assunto complexo que requer estudos específicos.

Essa dicotomia, entretanto, não está sendo visualizada pela Secretaria Municipal da Educação de modo claro, considerando a divisão feita pelo representante em relação à abordagem pedagógica seguida em cada escola.

Em meio a essa questão das abordagens utilizadas nas escolas, estão os alunos de seis anos de idade que diante das políticas públicas atuais foram inseridos no ensino fundamental. Tendo em vista as inúmeras incertezas causadas por essa mudança, como as professoras “adaptaram” suas práticas pedagógicas para atender de modo satisfatório esses alunos?

É preciso esclarecer que parte das professoras e a maioria dos gestores não se posicionaram, quanto aos resultados, relativos a essas políticas públicas que

instituíram a matrícula obrigatória aos seis anos de idade e ao ensino fundamental de nove anos uma vez que as alterações ainda estão ocorrendo.

Observa-se que os gestores buscam soluções para adequar a escola a esses alunos e os professores buscam alternativas para adequar às práticas em sala de aula. Embora a maioria desses educadores indique que tenha havido a reestruturação do currículo na rede municipal, as decisões sobre o que de fato deve ser trabalhado, qual metodologia pode ser mais adequada, constituem questões que devem ser trabalhadas pelos envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

O “novo currículo” demorou a chegar às escolas, o que gerou insegurança, mas ao mesmo tempo oportunizou momentos de reflexão, entre professores e gestores, sobre o trabalho a ser desenvolvido na escola. Além disso, há a expectativa quanto aos resultados a serem alcançados ao final do ano.

O discurso de professores e gestores, de modo geral, indica que os alunos têm três anos para se alfabetizar, mas nenhum deles aponta como deve ser realizado esse trabalho, nem quais são as perspectivas para cada ano. Explicam, em sua maioria, que não há cobrança de que os alunos estejam alfabetizados ao final do primeiro ano, o que mostra consonância com a proposta apresentada pelo MEC, mas não há uma regularidade do que esperar ao final deste primeiro ano.

Um dos coordenadores (D), embora não afirme que os alunos devam chegar alfabetizados ao final do primeiro ano, demonstra muita preocupação com isso, e comenta que a criança precisa perceber que não está mais na pré-escola. É um comentário preocupante do ponto de vista pedagógico, embora tenha havido esta mudança na estrutura, na organização do ensino precisa-se levar em conta a criança e suas necessidades.

Um ponto sobre o qual não houve concordância entre os coordenadores e diretores é o do encaminhamento do trabalho com os alunos de seis anos. Enquanto os coordenadores dirigem as atenções para o aprendizado da leitura e da escrita, os diretores de escola, em sua maioria, apontam à necessidade de um trabalho voltado para o “lúdico”. Os coordenadores, em outra questão, também apontam a necessidade de adaptações nas escolas para priorizar o “lúdico”, mas se mostram mais preocupados com a questão da aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa preocupação maior dos coordenadores em relação ao aprendizado da leitura e da escrita pode estar atrelada às orientações apresentadas pela SME em reuniões de trabalho, pois é preciso considerar que estes profissionais fizeram parte

da elaboração da reorientação curricular, e isso pode ter influenciado nas colocações feitas.

A SME ofereceu cursos aos professores e gestores, entre eles o Letra e Vida, e promoveu encontros com a intenção de repensar o currículo para o ensino fundamental e elaborar as diretrizes para esse “novo primeiro ano”, mas essas ações ocorreram concomitantemente à implantação, não houve uma preparação prévia. Mas, se a intenção é que transformem a prática pedagógica, a partir de uma nova abordagem, os professores precisam de uma formação mais substancial, na qual exista uma fundamentação teórica e a oportunidade de refletir a prática pedagógica.

Não se pode deixar de registrar a falta de ações por parte do governo federal, via Ministério da Educação, que elaborou somente um documento referente às questões pedagógicas: “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. Neste documento as diretrizes são superficiais, deixando assim, a cargo dos Estados e municípios a função de adequar o currículo. Como garantir a todos uma educação de qualidade, considerando a diversidade de condições para realizar as orientações pedagógicas dos diferentes Estados e Municípios?

As “diferenças” entre os seis e sete anos de idade não podem ser generalizadas, visto que, é preciso considerar variáveis, como por exemplo, fatores genéticos, como no caso das crianças portadoras de necessidades especiais, a interação social da criança, entre outros, mas em termos de tempo, um ano a mais no desenvolvimento de uma criança de seis ou sete anos de idade corresponde a um período significativo de vida, no qual muitas aprendizagens podem ocorrer. Isso não significa que a criança não tenha condições de aos seis anos de idade se apropriar de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, ainda mais quando se acredita na construção do conhecimento. A idade não deve ser compreendida como um problema, os resultados estão atrelados ao trabalho realizado na escola. A prática pedagógica somada às variáveis expostas acima poderão garantir uma aprendizagem efetiva. Cabe ao professor identificar as necessidades dos alunos na dinâmica desenvolvida na sala de aula, e promover situações que viabilizem o seu desenvolvimento.

O “lúdico” e o “brincar”, são apontados intensamente no discurso de professores e gestores como um dos principais pontos a serem considerados na

prática pedagógica com os alunos de seis anos. Essa pode ser uma contribuição que a implantação dessas políticas públicas tenha trazido ao ensino e às crianças.

As crianças de sete anos de idade que ingressavam no ensino fundamental também tinham necessidades de “atividades lúdicas”, mas estas eram ignoradas pela escola obrigatória. Essa alteração na organização do ensino pode ter contribuído para que sejam repensadas as práticas pedagógicas de todo o ensino fundamental, relacionando-as com as reais necessidades dos educandos, que ainda estão no período da infância.

No entanto, as brincadeiras e as atividades lúdicas precisam ser planejadas e organizadas; é necessária compreensão por parte dos educadores de que brincar não constitui somente momentos livres, parque, hora do brinquedo, mas envolve reflexões sobre as aprendizagens que podem ser desenvolvidas com as diferentes de atividades, realizadas em diferentes espaços, dentre eles a sala de aula. Sobre este assunto cabe lembrar os trabalhos de Jolibert, que propõe uma metodologia diversificada.

Ao analisar o posicionamento dos professores em relação à leitura e à escrita tomando por base o tempo de experiência no magistério, verifica-se uma tendência das professoras com mais experiência em considerar a leitura como decodificação e a escrita como codificação, enfoque valorizado dentro da visão tradicional de ensino. Essa postura se confirma na prática pedagógica destas profissionais. Apesar de ser uma tendência, observa-se que há professoras com tempo de experiência similar ao das anteriores que avançaram em suas concepções de leitura e escrita, declaradas em entrevistas. A “maturidade” dos alunos foi indicada como relevante no processo de ensino aprendizagem por professores com diferentes experiências.

Uma outra tendência que pôde ser constatada refere-se as professoras com menos tempo de experiência no magistério. Elas conseguem, mesmo que de modo superficial, desenvolver atividades ou projetos com objetivos mais amplos do que os da visão tradicional; inserem os textos com mais frequência, proporcionam momentos de escrita livre, ou seja, procuram dar sentido ao aprendizado da leitura e da escrita.

Frente a esses apontamentos verifica-se que novas políticas públicas estão sendo implantadas na tentativa de melhorar a qualidade da educação oferecida em nosso país, no entanto, ela se esbarra na falta de planejamento, preparação dos educadores e dos próprios sistemas para que os resultados sejam realmente

positivos. Os educadores, mais uma vez, ficam em meio a essas políticas buscando caminhos para superar as dificuldades que lhes são apresentadas, mas a eles, falta a formação inicial e continuada adequada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, R. DE C. B. DE F. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos**: Um Diálogo com Professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, 2008.

ARELARO, L. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n.92, out. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302005000300015&script=sci_artt ext&tIng=pt>. Acesso em: 11 dez. 2008.

ARELARO, L. **O ensino fundamental de nove anos – ganho ou perda para as crianças brasileiras?**, 2007, 5p. mimeo.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal, 1991.

BECKER, F. **Epistemologia do professor – o cotidiano da escola**. Porto Alegre: Artmed,1994.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORDIGNON, J. T. O que é ser alfabetizado? In: MICOTTI, M. C. DE O. (Org) **Alfabetização: a produção de saberes**. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Volume 3: Conhecimento de mundo.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: < www.mec.gov.br >. Acesso em: 02 jan. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: 13 nov. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Indagações sobre o Currículo.** Brasília, 2006. Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: 02 jan. 2008.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005a. **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 jan. 2008.

_____. 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 jan. 2008.

_____. 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. 2006.

_____. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005d. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: 02 jan. 2008.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006b. **Altera os artigos 29º, 30º, 32º e 87º da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.** Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: 02 jan. 2008.

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

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2001.

FISHER, R.A.; YATES, F. **Statistical tables**. London: Oliver and Boyd, 1957.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

JACBSON, E. Práticas de Linguagem Oral e Alfabetização inicial na escola: perspectiva sociolingüística. In: Teberosky, A. e Gallart, M. S. (Col.) **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos comunidade. Artmed: Porto Alegre, 2006.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

MATE, C. H. Reformas de ensino e problematizando inovações nas práticas pedagógicas. In: BARBOSA, R. L. L. (org) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MICOTTI, M. C. DE O. (Org). A educação infantil e a alfabetização. In: **Alfabetização**: aspectos teóricos e práticos. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1999.

_____. Alfabetização: o ensinar e o aprender. In: **Alfabetização**: entre o dizer e o fazer. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 2001.

_____. Alfabetização: O que dizem as pesquisas? In: **Alfabetização**: a produção de saberes. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 2003.

MICOTTI, M. C. DE O. O ensino e o aprendizado da escrita – novos olhares. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 16, n° 28, jan./jul. 2007.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação COMERC n°001/2007**. Rio Claro: Prefeitura do Município de Rio Claro, 2007. 3p.

_____. **Reorganização curricular da Rede Municipal de Ensino**. Rio Claro: Prefeitura do Município de Rio Claro, 2008.

SANTOS, L. L. DE C. P., VIEIRA L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n°. 96 – Especial, out. 2006.

SANTAIANA, R. S da. “ **+ 1 ano é fundamental**”. **Práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200810442001013001P5>>. Acesso em: 8 de maio de 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Letra e Vida** – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de Textos, Módulo 3, 2005.

SILVA, D. D. da. **A construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre o ensino da língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 25, jan/abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 out. 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

TEBEROSKY, A., COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A - Entrevista com professores

- 1- Quantos anos de experiência no magistério?
- 2- Formação
- 3- Há quantos anos trabalha com a série inicial do ensino fundamental?
- 4-Tem participado de cursos de formação/capacitação? Qual a metodologia de trabalho é divulgada nesses cursos?
- 5-Esses cursos são oferecidos pelo Estado/Prefeitura ou procurou por interesse próprio?
- 6-Como trabalha a leitura e a escrita em sala de aula? Quais os recursos, as metodologias que utiliza?
- 7-O que é saber ler?
- 8-O que é saber escrever?
- 9-Você já trabalhou na série inicial com crianças de sete anos?
- 10-Há diferenças no trabalho com as crianças de seis anos e de sete anos? Quais são elas?
(O trabalho feito com os alunos de seis anos em relação à alfabetização é diferente?)
- 11-Quais as alterações físicas (ambiente) e pedagógicas para que se atendam adequadamente esses alunos de seis anos no Ensino Fundamental? Elas foram realizadas?
- 12- Como você vê a alteração da idade para a entrada no Ensino Fundamental?
- 13-Você teve acesso a documentos que tratam da antecipação da idade para a entrada no Ensino Fundamental ou a materiais que discutem a questão pedagógica?

14-Como acredita que deve ser o trabalho com os alunos de seis anos?

15-Em sua opinião existem conteúdos que devem ser priorizados?

16- Houve reestruturação do currículo para atender a essa nova demanda?

17-Você acha importante que ao final deste primeiro ano o aluno esteja alfabetizado – leitor e escritor?

18-Qual a sua opinião sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e conseqüentemente da inserção dos alunos de seis anos neste nível de ensino? É possível uma avaliação dos resultados?

Apêndice B – Entrevista com diretores e coordenadores pedagógicos

- 1- Cargo
- 2- Formação
- 3- Qual a sua opinião sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e conseqüentemente da inserção dos alunos de seis anos neste nível de ensino?
- 4- Quais as orientações recebidas dos órgãos federais, estaduais ou municipais para a adequação da escola a nova legislação?
- 5- Quais as adaptações físicas e pedagógicas realizadas na escola para atender esses alunos? Elas são suficientes?
- 6- Considera que a mudança de idade para a entrada no Ensino Fundamental causou alteração na metodologia de trabalho?
- 7- Existe cobrança quanto a conteúdo, ou seja, trabalhar com as crianças de seis anos o mesmo conteúdo que se trabalhava com as crianças de sete?
- 8- Houve alteração no currículo do Ensino Fundamental, na série inicial especificamente?
- 9- Há a exigência que ao final deste primeiro ano a criança esteja alfabetizada?
- 10- Como você acredita que deve ser o trabalho com os alunos de seis anos? Quais os conteúdos que devem ser priorizados?
- 11- É possível fazer uma avaliação dos resultados da implantação dessa nova proposta?

Apêndice C – Quadro geral dos dados obtidos nas entrevistas com as professoras

Escola	Professor	O que os professores consideraram saber ler?	O que os professores consideraram saber escrever?	Diferenças no trabalho pedagógico com os alunos de seis e sete anos de idade	Mudanças necessárias na escola; físicas e pedagógicas para atender adequadamente os alunos de seis anos de idade	Como os professores vêem a alteração de idade para a entrada no E.F.	Acesso a documentos que tratam da implantação do E.F. de nove anos e da inclusão dos alunos de seis anos neste nível de ensino	Como deve ser o trabalho pedagógico com os alunos de seis anos de idade no E.F.	Conteúdos que devem ser priorizados com os alunos de seis anos de idade no E.F.	Houve a reestruturação curricular após a implantação do E.F. de nove anos e da inclusão dos alunos de seis anos de idade	Exigência de que os alunos estejam alfabetizados no final do primeiro ano E.F.	Posicionamento dos professores em relação à inclusão dos alunos de seis anos de idade no E.F.
A Construtivista	1	Decodificação de símbolos	A resposta não apresenta uma descrição clara	Imaturidade ou amadurecimento	Espaço e tempo	Importância/necessidade do brincar	Não teve acesso a documentos	Relacionar o brincar, o lúdico com os conteúdos	Alfabetização	As respostas não são claras	A professora não considera importante, mas existe a cobrança dos pais	As respostas não apresentam um posicionamento definido
	2	Decodificação de símbolos	A resposta não apresenta uma descrição clara	Imaturidade ou amadurecimento	Espaço e tempo	Importância/necessidade do brincar	Teve acesso no ano anterior em outra rede	Deve ser feito de forma como eu estou fazendo	Alfabetização	As respostas não são claras	Não é uma exigência, mas a professora considera importante	Contra
B Em processo de mudança	3	Decodificação de símbolos	São as representações inclusive desenhos	Achava que havia diferença, mas atualmente ao vê tanta diferença	Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	Importância/necessidade do brincar	Alguns documentos foram oferecidos, lidos e discutidos na escola	Relacionar o brincar, o lúdico com os conteúdos	Alfabetização	Houve a reestruturação	Não é uma exigência, mas existem controles	As respostas não apresentam um posicionamento definido
	4	Decodificação de símbolos	Codificar, formar sílabas e palavras	Imaturidade ou amadurecimento	Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	Importância/necessidade do brincar	Alguns documentos foram oferecidos, lidos e discutidos na escola	Relacionar o brincar, o lúdico com os conteúdos	Alfabetização	Houve a reestruturação	Não é uma exigência, mas existem controles	Favorável
C Em processo de mudança	5	Leitura de um contexto	São as representações inclusive desenhos	Achava que havia diferença, mas atualmente ao vê tanta diferença	Não comentou	Importância/necessidade do brincar	Alguns documentos foram oferecidos, lidos e discutidos na escola	As atividades podem ser as mesmas, o modo de trabalho deve ser diferente	Difícil falar em conteúdos, fizemos o nosso currículo, mas ele precisa ser repensado	Houve a reestruturação	Não há cobrança da escola e dos pais, mas pode ser que seja de SME	As respostas não apresentam um posicionamento definido
	6	Decodificação de símbolos	Codificar, decodificar, formar sílabas e palavras	Depende do incentivo de casa	Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	Importância/necessidade do brincar	Teve acesso no ano anterior em outra rede	Relacionar o brincar, o lúdico com os conteúdos	Alfabetização	Parece que houve não chegou nada oficial	Não há exigência	As respostas não apresentam um posicionamento definido
D Construtivista	7	Compreensão da mensagem e não apenas decodificação	Codificar, decodificar, formar sílabas e palavras	Imaturidade ou amadurecimento	Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	Positiva	Não teve acesso a documentos	Respeitar o tempo deles, a atenção é menor	Alfabetização	Houve a reestruturação	Não é uma exigência, mas a professora considera importante	Favorável
	8	Leitura de um contexto	São as representações inclusive desenhos	Imaturidade ou amadurecimento	Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	Positiva	No curso de pedagogia	Trabalhar de acordo com o Projeto Leira e Vida	Alfabetização	Parece que houve não chegou nada oficial	Não é uma exigência, mas a professora considera importante	As respostas não apresentam um posicionamento definido
E Construtivista	9	Compreensão da mensagem e não apenas decodificação	A resposta não apresenta uma descrição clara	Imaturidade ou amadurecimento	Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	Positiva	Alguns documentos foram oferecidos, lidos e discutidos na escola	Mostrar que a escola é uma continuidade	Utilizar os Parâmetros Curriculares e RCNEI	As respostas não são claras	Não é uma exigência, mas a professora considera importante	Favorável
	10	Leitura de um contexto	Registrar alguma informação/expressar por escrito	Um pouco	Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	Importância/necessidade do brincar	Alguns documentos foram oferecidos, lidos e discutidos na escola	Apresentar o modo da escrita, respeitando a idade	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências	Houve a reestruturação	Não é uma exigência, mas a professora considera importante	Contra

F Construtivista	11	Atribuir sentido a algo escrito	Registrar alguma informação/expressar por escrito	Não tem diferença	Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	Positiva	Pesquisou	Apresentar o modo de escrita, respeitando a idade	Comportamento, regras, conceito de número, estimular a leitura	Houve a reestruturação	Não é uma exigência, mas existem controles	Contra
	12	Atribuir sentido a algo escrito	Registrar alguma informação/expressar por escrito	Imaturidade ou amadurecimento	Formação/mais espaço na sala de aula/número reduzido de alunos	Importância/necessidade do brincar	Não teve acesso a documentos	Não descreveu com clareza	Alfabetização	Não houve	Não houve	Não é uma exigência, mas a professora considera importante
G construtivista	13	Atribuir sentido a algo escrito	Registrar alguma informação/expressar por escrito	Não tem diferença	Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	No município de Rio Claro entenderam de forma errada	No curso de pedagogia	Projetos diversificados/contexualizados	Conteúdos significativos	Não houve	Não é uma exigência, mas existem controles	As respostas não apresentam um posicionamento definido
	14	Compreensão da mensagem e não apenas decodificação	A resposta não apresenta uma descrição clara	Imaturidade ou amadurecimento	Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	Importância/necessidade do brincar	Alguns documentos lidos e discutidos na escola	Relacionar o brincar, o lúdico com os conteúdos	Construção da identidade/esquema corporal/sentidos	Não houve	Não houve	Não há exigência
H tradicional	15	A resposta não apresenta descrição clara	A resposta não apresenta uma descrição clara	Não apresentou uma descrição clara	Formação/mais espaço na sala de aula/número reduzido de alunos	A opinião não está formada	Não teve acesso a documentos	Relacionar o brincar, o lúdico com os conteúdos	Construção da identidade/esquema corporal/sentidos	As respostas não são claras	Não é uma exigência, mas existem controles	As respostas não apresentam um posicionamento definido
	16	Compreensão da mensagem e não apenas decodificação	Registrar alguma informação/expressar por escrito	Imaturidade ou amadurecimento	Espaço e tempo	Existem complicações	Alguns documentos lidos e discutidos na escola	Relacionar o brincar, o lúdico com os conteúdos	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências	Houve a reestruturação	Houve a reestruturação	Não é uma exigência, mas a professora considera importante
I Em processo de mudança	17	Decodificação de símbolos	Codificar, decodificar, formar sílabas e palavras	Não tem diferença	Recursos para brincar/brincadeiras/materiais pedagógicos	Positiva	Alguns documentos lidos e discutidos na escola	Relacionar o brincar, o lúdico com os conteúdos	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências	Houve a reestruturação	Não há exigência	Favorável
	18	Compreensão da mensagem e não apenas decodificação	Registrar alguma informação/expressar por escrito	Imaturidade ou amadurecimento	Espaço e tempo	Positiva	Pesquisou	Respeitar o tempo deles, a tenção é menor	Alfabetização	Houve a reestruturação	A professora não considera importante, mas existe a cobrança dos pais	Favorável
J Em processo de mudança	19	Atribuir sentido a algo escrito	Registrar alguma informação/expressar por escrito	Não tem diferença	Espaço e tempo	Existem complicações	Alguns documentos lidos e discutidos na escola	Não descreveu com clareza	Construção da identidade/esquema corporal/sentidos	Parece que houve não chegou nada oficial	Não é uma exigência, mas a professora considera importante	Favorável
	20	Atribuir sentido a algo escrito	Registrar alguma informação/expressar por escrito	Imaturidade ou amadurecimento	Formação/mais espaço na sala de aula/número reduzido de alunos	A opinião não está formada	Alguns documentos lidos e discutidos na escola	Diminuir a quantidade de conteúdos e a cobrança	Construção da identidade/esquema corporal/sentidos	Houve a reestruturação	Não é uma exigência, mas a professora considera importante	As respostas não apresentam um posicionamento definido

Quadro 3 – Quadro geral dos dados obtidos nas entrevistas com as professoras

Apêndice E – Quadro geral dos dados obtidos nas entrevistas com os diretores

Escola	Diretor	Opinião sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos e a inclusão dos alunos de seis anos de idade no ensino obrigatório	Orientações recebidas pelos Diretores	Mudanças físicas e pedagógicas na escola	A metodologia de trabalho das professoras foi alterada com a entrada dos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental	Cobrança de conteúdos	Houve alteração no currículo para atender aos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental	Exigência de que os alunos estejam alfabetizados ao final do primeiro ano	Como deve ser o trabalho com os alunos de seis de idade no ensino fundamental	Avaliação da proposta
A – Construtivista	A	Tem aspectos negativos e positivos Favorável	Reuniões, encontros, documentação	Carteiras/área de recreação/formação	Sim	Não existe a cobrança	Houve alteração	Não é uma exigência	O trabalho deve priorizar o lúdico	E muito cedo para realizar uma avaliação
B – Em processo de mudança	B	Favorável	Reuniões, encontros, documentação	Indica que as adaptações físicas precisam ser realizadas	Sim	Não existe a cobrança	Houve alteração	Não é uma exigência	Mais diálogo, sem pressa	E muito cedo para realizar uma avaliação
C – Em processo de mudança	C	Favorável	Reuniões, encontros, documentação	Carteiras/área de recreação/formação	Sim	Não existe a cobrança	A reestruturação vem sendo feita	Não é uma exigência	O trabalho deve priorizar o lúdico	E muito cedo para realizar uma avaliação
D – Construtivista	D	Contra	Acredita que as orientações tenham ocorrido no ano anterior	Não houve adaptações físicas/cursos Letra e Vida	Acho que sim	A cobrança é feita para que se acompanhe os alunos mais de perto	Houve alteração	Não é uma exigência	O trabalho deve priorizar o lúdico	E muito cedo para realizar uma avaliação
E – Construtivista	E	Favorável	Reuniões, encontros, documentação	Área para a recreação/nova proposta curricular	Sim	Não existe a cobrança	Houve alteração	Não é uma exigência	Trabalhar os conteúdos descritos na ficha avaliativa/botincar	E muito cedo para realizar uma avaliação
F – Construtivista	F	As crianças mais novas são maduras	Os coordenadores receberam mais orientações	Carteiras/área de recreação/formação	Sim	Não existe a cobrança	Os conteúdos designados para o primeiro ano e demais séries estão nas fichas avaliativas	Não é uma exigência	Focar a alfabetização/letramento	E muito cedo para realizar uma avaliação
G – Construtivista	G	Tem aspectos negativos e positivos	Os coordenadores receberam mais orientações	Carteiras/área de recreação/formação	Sim	Não existe a cobrança	A reestruturação vem sendo feita	Não é uma exigência	O trabalho deve priorizar o lúdico	E muito cedo para realizar uma avaliação
H – Tradicional	H	Estamos em adaptação	Período maior para a alfabetização, utilizar o lúdico	Carteiras/área de recreação/formação	Os professores estão perdidos	Não existe a cobrança	A reestruturação vem sendo feita	Não é uma exigência	O trabalho deve priorizar o lúdico	E muito cedo para realizar uma avaliação
I – Em processo de mudança	I	Favorável	Os coordenadores receberam mais orientações	Área para a recreação/nova proposta curricular	Causou em parte	Existe a cobrança	Foi feito o restudo, está faltando a implantação	Não é uma exigência	Partir de conteúdos significativos para a criança	O que temos para analisar é o que nos propusemos a fazer
J – Em processo de mudança	J	Contra	Acredita que as orientações tenham ocorrido no ano anterior	Carteiras/materiais que priorizam o lúdico	Sim	Não existe a cobrança	Houve alteração	Não é uma exigência	Focar a alfabetização/letramento	E muito cedo para realizar uma avaliação

Quadro 5 – Quadro geral dos dados obtidos nas entrevistas com os diretores