

Darlise Nunes Ferreira

**A ALFABETIZAÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Eliane Teresinha Peres

Pelotas, 2011

**Banca examinadora:**

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito (UFPEL)

Profa. Dra. Catarina de Souza Moro (UFPR)

Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Eliane Peres (UFPEL) – Orientadora

## Dedicatória

Choram as rosas  
Seu perfume agora se transforma em lágrimas  
Eu me sinto tão perdido  
Choram as rosas  
Chora minha alma  
Como um pássaro de asas machucadas  
Nos meus sonhos, te procuro  
Chora minha alma...  
Falta seu cheiro  
Que eu sentia quando você me abraçava  
Sem teu corpo, sem teu beijo, tudo é sem graça...  
Lágrimas, que invadem meu coração  
Lágrimas, palavras da alma  
Lágrimas, a pura linguagem do amor...  
Choram as rosas  
Porque não quero estar aqui  
Sem seu perfume  
Porque já sei que te perdi  
E entre outras coisas eu choro por ti...

Alfredo Matheus

Dedico este trabalho à minha mãe **Rosa Nunes Ferreira** que, há vinte anos ausente, nem pode saber das minhas escolhas!

## **Agradecimentos**

À Professora Dra. Eliane Peres, orientadora desta dissertação por ter me acolhido como sua orientanda, pela franqueza das palavras e pelo rigor na leitura e nos encaminhamentos deste texto.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES, especialmente ao grupo de orientandos da Professora Eliane Peres – Antonio Maurício Alves, Chris Ramil, Darlene da Rosa, Gabriela Nogueira, Gilceane Porto, Gisele Lima, Lisiane Manke, Maria Cristina Madeira, Mara Neitzke, Renata Braz, Roselusia de Moraes e Vânia Thies –, com os quais aprendi lições valiosíssimas que muito contribuíram na minha caminhada enquanto pesquisadora.

Aos professores Álvaro Moreira Hypólito e Catarina de Souza Moro, por suas indicações atentas e pertinentes na banca de qualificação e pela disponibilidade da leitura final desta dissertação. Somando-se a eles, a professora Cristina Pureza Duarte Boéssio, por aceitar contribuir com o exame deste texto.

Aos professores Conceição Paludo, Gomercindo Ghiggi, Magda Floriana Damiani, Maria Cecília Lorea Leite e Maria das Graças da Silva Medeiros Gonçalves Pinto, pela fundamentação teórica possibilitada nas disciplinas do Mestrado.

Às escolas e professoras que participaram da pesquisa através da doação ou empréstimo dos materiais analisados.

Aos colegas técnico-administrativos da Universidade Federal do Pampa pela assunção das atividades acadêmicas nos momentos em que não estive presente.

À Cristina e ao Everton por, em dezembro de 2008, não permitirem que eu desistisse do meu sonho.

Ao “grupo pago”, irmãos de alma, pela convivência e amizade.

Aos meus irmãos Marcelo e Patrick, minha cunhada Fabiane e meus sobrinhos Junior e Állan, fortalezas que me sustentam e me completam.

Ao Renato, companheiro de tantos anos, mais do que marido, amigo, incentivador, parceiro em todos os momentos.

À amada Ailime, minha filha, razão maior da minha vida, de todos os esforços e de todas as conquistas.

A todos, minha gratidão, meu respeito, minha admiração.

Obrigada por fazerem parte da minha vida!

## Resumo

**FERREIRA, Darlise Nunes. A alfabetização e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Jaguarão/RS.** 2011. 168f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas

Esta dissertação é um estudo com enfoque nas práticas de alfabetização e na implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas da rede pública do município de Jaguarão/RS. O objetivo geral é analisar as estratégias de ensino de professoras alfabetizadoras antes e depois da implantação do ensino fundamental de nove anos. Considerando que a primeira experiência com o ensino fundamental de nove anos em Jaguarão aconteceu no ano de 2006, o recorte de tempo deste estudo compreende o período de 2002 a 2009, como representativo das práticas alfabetizadoras dos dois momentos do ensino fundamental pesquisados. A análise dos dados se deu através do cruzamento das fontes escritas (primárias) e fontes orais (secundárias). Materiais escritos como cadernos de professoras e alunos e documentos da organização escolar constituem as fontes escritas; das fontes orais fazem parte entrevistas com três professoras alfabetizadoras com experiência no ensino fundamental de oito e de nove anos. A abordagem de autores de referência na área da alfabetização, com o sentido de construir um diálogo através das informações dos dados analisados, constitui as possíveis contribuições deste estudo.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino Fundamental de nove anos. Políticas públicas.

## Abstract

**FERREIRA, Darlise Nunes. A alfabetização e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Jaguarão/RS.** 2011. 168f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas

This research is a study focusing in literacy practices and implantation of the fundamental education for nine years in public schools of Jaguarão (RS) city. The general aim is to analyze the strategics of teaching by literacy teachers before and after the implantation of fundamental education for nine years. Considering that the first experience with the fundamental education in Jaguarão city happened in 2006, the clipping time of this study comprises the period from 2002 to 2009 as representative of the literacy practices in two moments of the fundamental education researched. The analysis of the data considers written sources (primary) and oral sources (secondary). Written materials like teachers and students' notebooks and documents of the school organization are the written sources; interviews with three literacy teachers which have experience in fundamental education of eight to nine years are the oral sources. The references of the authors in literacy area, in sense of constructing a dialogue through the information of the analyzed data, are the possible contributions of this study.

Key-words: Literacy, fundamental education for nine years, public policies

## Lista de figuras

Figura 1	Localização do estado do Rio Grande do Sul e do município de Jaguarão.....	85
Figura 2	Ruínas da Enfermaria Militar, prédio que abrigará o Centro de Interpretação do Pampa.....	86
Figura 3	Casa onde funciona o Museu Carlos Barbosa – uma das construções no estilo neoclássico tombado pelo IPHAE.....	87
Figura 4	Ponte Internacional Mauá.....	87
Figura 5	Diário de classe – Ano 2004.....	112
Figura 6	Caderno de aluno – Ano 2003.....	112
Figura 7	Folha de atividade – Ano 2002.....	113
Figura 8	Caderno de Aluno – Ano 2006.....	115
Figura 9	Diário de classe – Ano 2005.....	116
Figura 10	Diário de classe – Ano 2004.....	116
Figura 11	Diário de classe – Ano 2003.....	117
Figura 12	Caderno de aluno – Ano 2004.....	118
Figura 13	Diário de classe – Ano 2005.....	118
Figura 14	Diário de classe – Ano 2003.....	119
Figura 15	Diário de classe – Ano 2005.....	120
Figura 16	Diário de classe – Ano 2005.....	122
Figura 17	Caderno de aluno – Ano 2003.....	123

Figura 18	Diário de classe – Ano 2003.....	125
Figura 19	Caderno de aluno – Ano 2005.....	125
Figura 20	Caderno de aluno – Ano 2004.....	126
Figura 21	Instrumento de avaliação Parte 1 – Ano 2005.....	128
Figura 22	Instrumento de avaliação Parte 2 – Ano 2005.....	129
Figura 23	Instrumento de avaliação Parte 3 – Ano 2005.....	129
Figura 24	Instrumento de avaliação de leitura e interpretação – Ano 2003	131
Figura 25	Caderno de aluno – Ano 2004.....	133
Figura 26	Diário de classe – Ano 2006.....	135
Figura 27	Diário de classe – Ano 2007.....	135
Figura 28	Diário de classe – Ano 2009.....	137
Figura 29	Diário de classe – Ano 2009.....	138
Figura 30	Diário de classe – Ano 2008.....	138
Figura 31	Diário de classe – Ano 2007.....	139
Figura 32	Diário de classe – Ano 2009.....	141
Figura 33	Folha de atividade – Ano 2008.....	142
Figura 34	Caderno de aluno – Ano 2007.....	143
Figura 35	Folha de atividades – Ano 2006.....	143
Figura 36	Folha de atividades – Ano 2009.....	144
Figura 37	Diário de classe – Ano 2008.....	145
Figura 38	Folha de atividades – Ano 2007.....	145
Figura 39	Folha de atividades – Ano 2008.....	147
Figura 40	Folha de atividades – Ano 2007.....	147
Figura 41	Folha de atividades - Ano 2008.....	148
Figura 42	Caderno de aluno – Ano 2007.....	149

## Lista de tabelas

Tabela 1	EF de nove anos: nomenclatura e faixa etária.....	27
Tabela 2	Proposta de nomenclatura/faixa etária para o EF de nove anos	29
Tabela 3	Instituições responsáveis pela intervenção pedagógica do Projeto Piloto.....	35
Tabela 4	Demonstrativo das Sedes das Coordenadorias Regionais de Educação e dos municípios participantes do Projeto Piloto no Rio Grande do Sul em 2007.....	36
Tabela 5	Representatividade de escolas, professores e alunos por instituição integrante do Projeto Piloto no Rio Grande do Sul no ano de 2007.....	37
Tabela 6	Número de estudantes matriculados e docentes no município de Jaguarão no ano de 2009 nas redes municipal, estadual e particular.....	88
Tabela 7	Escolas municipais, estaduais e particulares no município de Jaguarão no ano de 2009 e suas localizações.....	88
Tabela 8	Escolas estaduais e municipais da zona urbana de Jaguarão e ano de implantação do EF de nove anos.....	90
Tabela 9	Escolas participantes do Projeto Piloto em Jaguarão no ano de 2007.....	92
Tabela 10	Escolas participantes no Projeto Piloto no município de Jaguarão no ano de 2008.....	93
Tabela 11	Escolas, número de turmas e programas desenvolvidos para a alfabetização no EF de nove anos no município de Jaguarão	

no ano de 2009.....	93
Tabela 12 Relação das fontes escritas disponíveis para a pesquisa.....	99
Tabela 13 Pontos comuns nos Regimentos Escolares analisados – escolas A, B e C.....	103
Tabela 14 Pontos comuns nos Planos de Estudos analisados – escolas A, B, C, D, E e SME.....	106
Tabela 15 Professoras que disponibilizaram diários de classe (planos de aula) no período definido da pesquisa.....	110
Tabela 16 Síntese das estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras no EF de oito e de nove anos.....	154

## Sumário

Introdução.....	14
<b>1 O ensino fundamental de nove anos: a legislação e a constituição histórica no Rio Grande do Sul.....</b>	<b>22</b>
1.1 A cronologia do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos: principais documentos.....	22
1.2 O ensino fundamental de nove anos no RS: a mercantilização da educação.....	33
<b>2 Alguns estudos sobre o ensino fundamental de nove anos.....</b>	<b>44</b>
2.1 O ensino fundamental de nove anos: contribuições dos pesquisadores.....	44
2.2 A circulação do tema ensino fundamental de nove anos nos eventos científicos.....	68
2.3 As contribuições dos estudos sobre o ensino fundamental de nove anos para o momento histórico atual.....	71
<b>3 Os caminhos da alfabetização: métodos, tendências e possibilidade.....</b>	<b>74</b>
<b>4 O local da investigação: a realidade educacional de Jaguarão.....</b>	<b>84</b>
<b>5 A realidade pesquisada: a alfabetização em Jaguarão.....</b>	<b>97</b>
5.1 A organização escolar: mudanças e continuidades perceptíveis nos documentos regimentais do ensino fundamental de nove anos.....	101

5.2 A prática pedagógica de sala de aula: cadernos, atividades escolares e a descrição das professoras alfabetizadoras.....	109
5.2.1 O ensino fundamental de oito anos: as estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras.....	111
5.2.2 O ensino fundamental de nove anos: as estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras.....	134
5.3 As estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras antes e depois da implantação do ensino fundamental de nove anos.....	152
<b>Considerações possíveis.....</b>	<b>156</b>
<b>Referências.....</b>	<b>160</b>

## Introdução

Com a proposta de desenvolver um estudo que aborde as práticas de alfabetização e a implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas da rede pública é que transita esta dissertação. O objetivo geral é analisar as estratégias de ensino de professoras alfabetizadoras antes e depois da implantação do ensino fundamental de nove anos no município de Jaguarão – RS; e como desdobramentos, os objetivos específicos são: a) aprofundar questões referentes à alfabetização e ao letramento; b) descrever como as políticas públicas transformam os cenários da educação; c) entender como essas transformações repercutem nas ações didáticas das professoras alfabetizadoras.

Defino como estratégias de ensino os mecanismos escolhidos pelas professoras como ferramentas ou suporte às suas atividades didáticas: recursos alfabetizadores, exercícios diários e metodologias de ensino da leitura e da escrita.

Para poder, então, traçar um paralelo entre as estratégias de ensino de professoras alfabetizadoras antes e depois da implantação do EF de nove anos, foi preciso um recuo no tempo. Levando em conta que a primeira experiência com o EF de nove anos no município de Jaguarão se deu no ano de 2006, incluí na pesquisa, como referência para a coleta de materiais, o tempo compreendido entre 2002 e 2009, inclusive. Assim, foi possível analisar o que era e o que é prática pedagógica alfabetizadora, durante os quatro anos anteriores e posteriores a 2006.

Até a chegada no processo atual de construção desta dissertação de mestrado, os caminhos que percorri, enquanto estudante e profissional da educação, sempre estiveram próximos do tema aqui abordado. Em minha formação acadêmica e ação pedagógica, procurei sempre compreender o percurso percorrido pelas crianças desde seus primeiros contatos com a escrita e a leitura até a sua autonomia no processo de codificação e decodificação de letras, palavras, frases e

textos. Com o intuito de alargar meus conhecimentos no que se refere à alfabetização e na busca do entendimento do processo que é desencadeado neste período da escolarização é que sempre busquei construir minha formação.

Sou professora da rede estadual do Rio Grande do Sul desde o ano 2000 e, durante sete anos (de 2002 a 2008), atuei como alfabetizadora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva, na cidade de Jaguarão. Minha inserção no campo da educação iniciou-se no ano de 1997, com a conclusão do Curso Magistério em nível médio no Instituto Estadual de Educação Espírito Santo. Em 2002, concluí o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais, pelo Programa Especial para Formação de Professores em Serviço nas Redes de Ensino da Zona Sul do Rio Grande do Sul da FAE/UFPEL, com a apresentação de trabalho de conclusão versando sobre a alfabetização. No ano de 2005, obtive o título de Especialista em Educação Brasileira na Universidade Federal do Rio Grande, desenvolvendo uma monografia que discutia questões sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita no início da escolarização.

Em 2007 ingressei no serviço público federal, exercendo a função de Técnico Administrativo em Educação na Universidade Federal do Pampa, onde desenvolvo atividades diretamente ligadas ao ensino, pesquisa e extensão. Ainda nos anos de 2007 e 2008, participei, enquanto alfabetizadora de turmas de 1º anos do EF de nove anos, do Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos, no qual recebi formação pedagógica do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA).

No ano de 2009, ingressei como estudante de mestrado da linha Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FAE/UFPEL, o que me permite hoje a apresentação desta pesquisa.

Optei por apresentar minha trajetória, mesmo que sucintamente, para justificar a escolha que faço e dizer que o trânsito por este caminho é, para mim, extremamente prazeroso e significativo, pois é nele que sempre esteve meu foco de trabalho e de estudo, e também a minha constituição e os meus interesses enquanto pesquisadora.

Saliento que o foco da pesquisa está na prática pedagógica das professoras e na implantação da política de ampliação do ensino fundamental que acarretou mudanças na Educação Básica, especialmente no 1º ano. Então reafirmo, como

objeto de estudo, as práticas de alfabetização e a implantação do EF de nove anos em escolas da rede pública, com o objetivo principal de analisar as estratégias de ensino de professoras alfabetizadoras, antes e depois da implantação do EF de nove anos no município de Jaguarão.

Para que fosse possível a construção de tal investigação, recorri ao estudo de materiais escritos, como diários de professores, cadernos de alunos, regimentos escolares, planos de estudo de escolas das redes municipal e estadual. Também utilizei os documentos legais que orientam e normatizam a prática do EF de nove anos, especialmente os que abordam a inclusão de crianças aos seis anos na escola e as estratégias de ensino a serem desenvolvidas nas turmas de 1º ano. Ainda foi necessário entrevistar algumas professoras de escolas públicas com experiência na alfabetização praticada antes e depois da implantação do EF de nove anos. Esses instrumentos permitem a inserção do trabalho, segundo Bogdan e Biklen (1994), no âmbito da pesquisa qualitativa.

A análise qualitativa de dados apresenta, como algumas de suas características essenciais, o seguinte: a pesquisa qualitativa é descritiva, “tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.48); o processo é mais importante que o produto; na pesquisa qualitativa tende a prevalecer a indução porque os pesquisadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

A investigação está de acordo com o exposto uma vez que a descrição dos dados, a valorização do processo que caracterizou os achados da pesquisa e a categorização das informações surgidas constituíram os resultados das análises.

Quanto ao procedimento de coleta de dados que deu sentido à pesquisa, optei, fundamentalmente, pela seleção de materiais escritos que serviram como sustentação e, de certa maneira, como evidência das práticas das professoras. Ao decidir-me pela análise documental como técnica de coleta de dados, estive em busca de, segundo Caulley, citado por Ludke e André (1986, p. 38), “identificar informações factuais importantes nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

A leitura do material coletado para a análise foi no sentido de identificar as concepções de alfabetização que perpassam o conjunto destes documentos e encontrar indicativos que mostrassem se havia ou não mudanças nas práticas de alfabetização depois da implantação do EF de nove em relação às práticas anteriores a este período. Também, no sentido de identificar se as indicações sugeridas nos documentos legais que normatizam e orientam a implantação do EF de nove anos são percebidas nesses materiais.

Ainda sobre a coleta de dados através da análise documental, são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38), por isso o meu empenho em reunir o maior número possível de material.

Também, como fonte de coleta de dados importantes nesta investigação, está a entrevista semiestruturada. Para Triviños (2006), este tipo de fonte de coleta de dados é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias ou hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 2006, p. 146). Optei por este tipo de entrevista, como forma complementar de coleta de dados, porque, mesmo ao se seguir um roteiro, ela permite que o entrevistado diga além do esperado. Através dela abre-se a possibilidade de o pesquisador colher informações que surgem como surpresas ou acasos e que podem se tornar muito úteis ao estudo.

Os documentos coletados para analisar as estratégias de ensino de professoras alfabetizadoras antes e depois na implantação do EF de nove anos apresentaram, em sua totalidade, quantidade substanciais para que fosse possível apresentar importantes indícios do que vem sendo praticado na alfabetização das crianças no município de Jaguarão: no período referente ao EF de oito anos (2002/2005), foi possível o estudo de oitenta e três documentos que estavam ligados diretamente à prática pedagógica de sala de aula: cinco cadernos de professoras, cinco cadernos de alunos, quarenta e três avaliações e trinta folhas fotocopiadas e mimeografadas de atividades feitas com as crianças. Quanto aos documentos ligados à organização escolar, foram nove neste período: três regimentos escolares e seis planos de estudos. Com relação ao período do EF de nove anos (2006/2009), a representatividade de documentos se expressava da seguinte forma: setenta e oito

ligados à prática pedagógica de sala de aula: cinco cadernos de professoras, quatro cadernos de alunos, quinze avaliações e cinquenta e quatro folhas fotocopiadas e mimeografadas de atividades feitas com as crianças. No que se refere aos documentos ligados à organização escolar, a representatividade é igual ao outro período: três regimentos escolares e seis planos de estudo. Ainda realizei entrevista semiestruturada com três professoras que atuaram em classes de alfabetização no EF de oito anos e no EF de nove anos. Como critério de seleção destas professoras, considerei o fato de possuírem experiência profissional na alfabetização de crianças nos dois momentos do EF.

Para a interpretação dos dados, procurei as unidades de análise em busca das informações que indicassem uma determinada rotina das aulas, presente nos materiais, que evocassem uma constância nas práticas das professoras e das escolas – no caso, tipos de atividades planejadas e desenvolvidas pelas professoras, filosofia dos regimentos escolares e dos planos de estudos para, a partir das categorias surgidas, delinear uma resposta para a questão inicial da pesquisa que trata das práticas de alfabetização e a implantação do EF de nove anos.

O referencial teórico que fundamentou a construção desta pesquisa compreendeu estudos sobre o ensino inicial da leitura e da escrita, sobre concepções e métodos de alfabetização, também o aprofundamento de questões atuais que apontam a educação como produto de mercado e, ainda, o debate sobre as transformações sociais e as tendências individuais que afetam o cotidiano da educação.

O aprofundamento das questões pedagógicas que vão do detalhamento dos métodos de alfabetização ao levantamento das questões política que culminaram na implantação do EF de nove anos, são os caminhos que percorri em busca de argumentos para sustentar a análise dos dados.

A alfabetização tratada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) aparece neste estudo para conceituar como é entendida hoje a aprendizagem da leitura e da escrita e para descrever como se dá o processo de aquisição da língua escrita nas crianças. Também os estudos psicogenéticos apresentados pela autora contribuíram, neste estudo, para a descrição das práticas alfabetizadoras presentes nos materiais de análise.

Soares (2004), ao discorrer sobre letramento (práticas sociais da escrita) e alfabetização (aprendizagem do sistema de escrita), apresenta a tendência atual dos

estudos sobre alfabetização e está presente na análise das concepções de alfabetização apreendidas nos materiais coletados para a pesquisa.

O entendimento do momento histórico atual indicou a necessidade de uma nova concepção de alfabetização e encaminha para que a aprendizagem da leitura e da escrita aos seis anos, seja diferente da até então praticada, exigiu um levantamento das questões que demandaram tais modificações. Nesse sentido, Anne-Marie Chartier (1996, 1998, 2002, 2007), ao tratar da demanda social que transforma o modo de ensinar e apresentando questões que abordam a escrita e suas funções, foi importante na argumentação desenvolvida.

Roger Chartier (1991) afirma que a produção de sentido é construída diferentemente através da leitura do mesmo material, ou seja, uma mesma fonte tem significado diversos para as diferentes pessoas que dela se apropriam. Seu pensamento subsidiou o referencial teórico no esforço de buscar o sentido que é dado pelos diferentes personagens envolvidos no processo de implantação do EF de nove anos. A valorização e a relevância da proposta da implantação do EF de nove anos, subjacente ou não nos materiais de análise e a importância de considerar a variedade e a diversificação na produção destes materiais, foram abordadas de acordo com as contribuições de Chartier, R. (1991).

A contratação de entidades particulares para implantar propostas didáticas a serem desenvolvidas nas escolas públicas, através do Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos, foi aprofundada segundo a ótica da mercantilização da educação, apontada por Ball (2009) como um reflexo das políticas educacionais atuais, e descreve a implantação do EF de nove anos no RS.

Ainda, à luz da legislação oficial que institui e normatiza a ampliação do EF, foi possível analisar o que está previsto legalmente como estratégias de ensino para as professoras alfabetizadoras e verificar a presença ou ausência das referências da legislação e dos textos orientadores do Ministério da Educação na alfabetização no município de Jaguarão durante o período especificado na pesquisa.

A partir da descrição desses primeiros passos, o que me permitiu apresentar o trabalho que foi desenvolvido, encaminho as seções que constituem o texto e fundamentam a pesquisa realizada:

Capítulo Um – O ensino fundamental de nove anos: a legislação e a constituição histórica no Rio Grande do Sul. Neste capítulo, apresento os documentos legais que orientam a ampliação do EF e aponto de forma sintética o

significado e a relevância das principais publicações oficiais, fazendo uma “linha do tempo” do processo de implantação do EF de nove anos. Também descrevo o processo de implantação do “novo EF” no estado do RS, que teve como principal característica o processo de “compra e venda” de pacotes educacionais.

Capítulo Dois – Alguns estudos sobre o ensino fundamental de nove anos. Apresento estudos já realizados sobre a temática e que vão ao encontro desta produção. A abordagem do tema, as categorias centrais e, efetivamente, as contribuições que apresentaram e as conclusões a que chegaram constituem, aqui, uma referência teórica substancial para a área do estudo.

Capítulo Três – Os caminhos da alfabetização: métodos, tendências e possibilidades. Neste capítulo, apresento os autores de referência como Ferreira e Teberosky (1999) e Soares (2004, 2008, 2009). Suas contribuições são no sentido de descrever e analisar as especificidades da alfabetização e do letramento no processo educacional da rede pública. Também utilizo outros estudiosos que trabalharam o mesmo referencial para dialogar sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita e métodos de alfabetização, apresentando, assim, subsídios que enriquecem o texto. Ainda neste capítulo, aparece a abordagem de Anne-Marie Chartier (1996, 1998, 2002, 2007). A sua contribuição é no sentido de pensar a transição dos modelos educacionais e a necessidade de se buscarem novas estratégias de ensino que deem conta das demandas da educação em dados momentos.

Capítulo Quatro -- O local da investigação: a realidade educacional de Jaguarão. Aqui é apresentada a realidade educacional do município onde a pesquisa foi realizada, especialmente as ações referentes à implantação do EF de nove anos no período em questão.

Capítulo Cinco – A realidade pesquisada: a alfabetização em Jaguarão. O quinto capítulo apresenta, mais especificamente, a pesquisa realizada. Detalhadamente são contados todos os passos da investigação. O desenho de um paralelo, entre as duas etapas de tempo delimitadas na pesquisa, apresenta indicativos de como se constituíram as estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras antes e depois da implantação do EF de nove anos. As diferentes realidades encontradas, a partir de um mesmo ponto de partida, exemplificadas por Chartier, R. (1991) através da produção de sentido presente nas individualidades, são detalhadas neste capítulo.

Ainda, como contribuição, foi possível tecer considerações sobre todo o processo de pesquisa e seus resultados e, também, apontar indicativos da realidade educacional no município de Jaguarão no que se refere à alfabetização e à implantação do EF de nove anos nos oito anos de abrangência deste estudo.

# **1 O ensino fundamental de nove anos: a legislação e a constituição histórica no Rio Grande do Sul**

## **1.1 A cronologia do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos: principais documentos**

O melhor caminho para entender o presente é buscar no passado as contingências que determinaram os acontecimentos atuais. A descrição do presente não pode se dar sem um recuo no tempo, e assim inicio este capítulo que apresenta uma “linha do tempo”, ainda que sucinta, com os principais fundamentos da implantação do EF de nove anos no que se refere aos encaminhamentos legais.

A escolaridade obrigatória no Brasil surgiu através da Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que dividiu o ensino em três etapas: ensino primário, ensino médio (ginasial e colegial) e ensino superior. A obrigatoriedade se referia apenas aos quatro anos iniciais ou ao ensino primário, podendo ser estendido aos dois anos do ensino ginasial e previa o atendimento de crianças de 7 a 12 anos. A Lei não previu um currículo mínimo obrigatório, o que permitiu que as escolas se organizassem de forma autônoma. Relevante o fato de que o texto da Lei 4.026/61 havia sido redigido em 1948, porém só foi aprovado treze anos depois, e que, certamente, já não mais condizia com a realidade educacional do momento.

No ano de 1971, foi regulamentada a segunda LDBN, a 5.692/71. O ensino obrigatório foi denominado de 1º grau e previa oito anos de duração, destinado aos estudantes de 7 a 14 anos. A valorização do ensino profissional demonstrava a preocupação com a formação de mão de obra qualificada para a indústria e o comércio.

Com a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em vigência nos dias de hoje, surgiu a nomenclatura Educação Básica. Na Educação Básica está contida a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Com esta Lei, a obrigatoriedade do ensino continuou sendo de oito anos, para os estudantes de sete a catorze anos com matrículas no ensino fundamental. Porém, é nesta Lei que surge a indicação da possibilidade de aumentar a escolarização obrigatória, através da instituição da Década da Educação e do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 1996). A Lei 9.394/96 é a LDB vigente atualmente, e uma das mais recentes e importantes alterações no cenário da educação, além do EF de nove anos, veio com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que instituiu a obrigatoriedade da Educação Básica para estudantes de quatro a dezessete anos.

A partir dessa possibilidade, começam a surgir questões sobre como se daria, na prática, a inclusão de crianças com seis anos no EF e a duração do EF para nove anos. Assim, a primeira referência que se encontra nos portais oficiais do Governo Federal, sobre o assunto, data de 1998 e já aponta para nova realidade através do seguinte parecer:

[...] redes públicas, Estados e Municípios, em regime de colaboração, poderão adotar o Ensino Fundamental com nove anos de duração e matrícula antecipada para as crianças de seis anos de idade, por iniciativa do respectivo sistema de ensino, desde que: a) as crianças de sete a catorze anos do Estado e do Município já estejam matriculadas no ensino fundamental, garantidas as 800 horas anuais e quatro horas letivas diárias, numa proporção pelo menos igual à média nacional aferida no ano anterior; b) que não resulte da incorporação das crianças de seis anos de idade uma disponibilidade média de recursos por aluno da educação básica na respectiva rede abaixo da atualmente praticada, de modo a preservar ou mesmo a aumentar a qualidade do ensino; c) que nas redes municipais a oferta e a qualidade da Educação Infantil não sejam sacrificadas, preservando-se sua identidade pedagógica; d) que os sistemas e as escolas compatibilizem a nova situação de oferta e duração do ensino fundamental a uma proposta pedagógica da rede e das escolas, coerentes com a LDB (BRASIL, 1998).

Três anos depois foi instituída a Lei 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE). Segundo o texto da referida Lei, “várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME” (2001, p. 7). Desta consulta surgiu o documento que pretendeu criar subsídios para alcançar os objetivos de elevar a escolarização dos brasileiros,

melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis e reduzir as desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência na escola. Como referências legais para a construção do PNE estavam a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, ainda, o Plano Decenal de Educação para todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO em 1993. Especificamente sobre o EF de nove anos, o PNE já apresentava a indicação de “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001).

No mês de setembro de 2004, o Conselho Nacional da Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), aprovou o Parecer 24/2004, que apresentava estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do EF para nove anos de duração. Neste Parecer, ficou estabelecido que cada sistema de ensino teria autonomia para adotar uma ou mais opções (EF de oito anos ou EF de nove anos) com vistas à educação de melhor qualidade. Entretanto, os sistemas de ensino que optassem pela ampliação progressiva do EF e o ingresso obrigatório de crianças com seis anos, deveriam ter, como norte, alguns princípios: 1) considerar o regime de colaboração nas redes públicas, para a implantação do EF; 2) ser regulamentada pelos sistemas de ensino; 3) estar assegurada a universalização no EF da matrícula na faixa etária dos sete aos catorze anos. Também deveria ser observado que não fossem prejudicadas a oferta e a qualidade da educação infantil e sua identidade pedagógica e, ainda, a compatibilização de uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, mobiliário, equipamentos e recursos humanos. O mesmo Parecer estabeleceu, ainda, que a matrícula no EF pudesse ser feita por crianças que completassem seis anos até 30 de abril do ano civil em que se efetivasse a matrícula (BRASIL, 2004).

No mesmo ano de 2004, a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e a Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) desenvolveram o “Programa ampliação do ensino fundamental para nove anos”. Este programa contou com a realização de sete encontros regionais (Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São

Luís/MA, Recife/PE, Rio Branco/AC e Goiânia/GO), nos quais gestores de diversos sistemas de ensino participaram de debates e levantaram algumas questões sobre o EF de nove anos. Como resultado das discussões realizadas durante os encontros, o Ministério da Educação (MEC) editou o documento “Ensino fundamental de nove anos – Orientações gerais” (BRASIL, 2004a). O referido documento argumenta sobre a educação com qualidade social; apresenta a fundamentação legal para a ampliação do EF para nove anos, citando o PNE como uma das principais indicações e expõe o porquê desta reforma educacional, afirmando que o “objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004a, p.17).

Porém uma das contribuições desse documento está na referência à organização do trabalho pedagógico. As indicações contidas no material apontam a necessidade do sistema de ensino “reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação” (BRASIL, 2004a, p.22), para que assim fosse criado um ambiente prazeroso e profícuo à aprendizagem das crianças na faixa etária em que chegariam às escolas. O documento prevê, também, que seja assegurada a transição da Educação Infantil (EI) para o EF sem rupturas ou impactos negativos para as crianças. Enfoca claramente a necessidade da formação continuada e do trabalho em equipe como meio de se construir o profissional preparado para atender a nova demanda:

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. Não há nenhum modelo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional a ser buscado (BRASIL, 2004a, p.25).

Anexo ao referido documento, foi lançada, também, a publicação “Ampliação do ensino fundamental para nove anos – Relatório do programa” (BRASIL, 2004b), com informações sobre as ações desenvolvidas no Programa até julho de 2004, dentre as quais, a presença de 630 representantes de 247 secretarias municipais de educação das 27 Unidades Federativas nos encontros regionais realizados até 2004.

Ainda no ano de 2004, o MEC editou o segundo relatório “Ampliação do ensino fundamental para nove anos – Relatório do programa” (BRASIL, 2004c). Este documento, em forma de folheto, apresentou numericamente a realidade sobre o EF de nove anos até a data referida e serviu de *feedback* para as entidades envolvidas e a população em geral. Mostrou, entre outros aspectos, que em 2004 já existiam, mesmo antes da regulamentação legal, 424.869 estudantes matriculados no EF de nove anos, sendo 62.743 nas redes estaduais e 326.126 nas redes municipais de ensino do Brasil. No estado do RS, eram 517 nas escolas estaduais e 6.670 nas escolas municipais, totalizando 7.178 alunos que ingressaram aos seis anos no EF de nove anos.

A primeira regulamentação legal sobre o EF de nove anos surgiu em 16 de maio de 2005, através da Lei 11.114, que alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96 com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. A referência ao “atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas” (BRASIL, 2005a), demonstra que a ocupação das vagas deveria primeiramente ser destinada a esses estudantes, e, a partir da universalização do acesso nesta faixa etária, os estudantes de seis anos deveriam ser incluídos. Esta Lei regulamentou uma prática que era constante em todo território nacional, como bem pode ser percebida no Relatório 2, já citado, publicado pelo MEC. Já há muito tempo as crianças de seis anos frequentavam o ensino fundamental, porém sem o cuidado da garantia de vagas para quem estava na idade sugerida na LDB em vigência. A Lei 11.114/2005 oficializou e normatizou o ingresso das crianças com seis anos no EF.

A nomenclatura a ser usada no EF de nove anos foi definida através da Resolução CNE/CEB Nº 03/2005, outro aspecto legal encontrado nos documentos oficiais. O EF de nove anos e a EI passaram a atender as referidas faixas etárias e a terem as seguintes nomenclaturas:

Tabela 1 – EF de nove anos: nomenclatura e faixa etária

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

Fonte: BRASIL, 2005b

Ainda a mesma Resolução apontou que o ingresso de crianças aos seis anos no EF implicaria a ampliação do EF para nove anos de duração, lembrando que, até então, só existia a Lei 11.114 que tornou obrigatória a matrícula aos seis anos no EF.

Em setembro de 2005, o CNE/CEB editou a Resolução 18, na qual designa como ação “incompleta, intempestiva e de redação precária” (BRASIL, 2005c) a medida que tornou obrigatória a matrícula de crianças com seis anos no EF, e aponta, então, para a necessidade da ampliação do EF para nove anos de duração. Os votos dos relatores indicavam que era necessário “garantir às crianças que ingressam aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental pelo menos 9 (nove) anos de estudo, nesta etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2005c).

A Resolução CNE/CEB Nº 18/2005 indicou a necessidade de adequação do projeto pedagógico das escolas a fim de permitir a matrícula das crianças com seis anos de idade e o seu desenvolvimento para alcançar os objetivos do EF em nove anos de estudo, cabendo, às escolas, definirem se o primeiro ano ou os primeiros anos se destinariam ou não à alfabetização dos alunos. Indicou, ainda, a necessidade da capacitação dos recursos humanos (docentes e apoio), materiais didáticos e mobiliário.

A mesma Resolução deixou de indicar uma data específica como parâmetro para as crianças serem matriculadas no EF de nove anos, apresentando a referência de que “tenham 6 (seis) anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo” (BRASIL, 2005c), o que proporcionou várias interpretações e uma maior flexibilidade quanto ao período em que os seis anos seriam considerados para a matrícula das crianças no EF de nove anos.

De acordo com as manifestações do CNE, não poderia tardar o encaminhamento oficial que complementaria a inclusão de crianças com seis anos no EF. No dia seis de fevereiro do ano de 2006, o Presidente da República sancionou a Lei 11.274 que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, a LDB, dispondo sobre a duração de nove anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. A Lei estabelecia, como prazo para a implementação da obrigatoriedade para o EF de nove anos nos estados, municípios e DF, o período letivo de 2010.

Logo após o advento da Lei 11.274, o MEC publicou o material “Ensino fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade” (BRASIL, 2006a). Com ampla distribuição às escolas, o documento apresenta textos de diversos autores que abordam questões como a infância em seus muitos contextos, o lúdico na aprendizagem da leitura e da escrita, a alfabetização e o letramento, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação, todos se referindo à nova demanda que se anunciava através da implantação do EF de nove anos e da inclusão de crianças com seis anos nesta modalidade de ensino. Considero que o material é mais “motivador” do que “instrutor”, pois não apresenta objetivamente recomendações sobre como atuar nas turmas do EF de nove anos, principal aspiração dos professores na época. Esse documento foi reeditado em 2007 e continua presente nas escolas como uma das poucas referências facilmente disponíveis sobre o EF de nove anos.

No mês de maio do ano de 2006, o MEC lançou o documento “Ampliação do ensino fundamental para nove anos – 3º Relatório do programa” (BRASIL, 2006b), com o objetivo de, “além de atualizar as informações sobre o programa, responder a dúvidas e a questionamentos dos sistemas de ensino sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos” (BRASIL, 2006b, p. 4). Nesse Relatório, há referência aos dez encontros regionais ocorridos no ano de 2005 nos municípios de Cuiabá/MT, São Luiz/MA, Maceió/AL, Natal/RN, Belém/PA, Rio Branco/AC, Belo Horizonte/BH, Curitiba/PR, Guarulhos/SP e Porto Alegre/RS. Nesses encontros, estiveram presentes representações de todas as instâncias envolvidas direta e indiretamente com os sistemas de ensino do país. O documento apresenta sugestão de nomenclatura diferente da então apresentada na Resolução CNE/CEB Nº 03/2005.

Tabela 2 – Proposta de nomenclatura/faixa etária para o EF de nove anos

Resolução CNE/CEB nº 3/2006		Possibilidades de organização do EF de nove anos criadas e implementadas pelos sistemas de ensino									
ANOS INICIAIS	1º Ano	Fase Introdutória	1ª Série Básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª Série	Turma de 6 anos	1º Ciclo	1º Ciclo	1º Ciclo	
	2º Ano	1ª Série Básica	1ª Série Regular			2ª Série	2ª Série				2ª Série
	3º Ano	2ª Série	2ª Série	2ª Série		2ª Série	2ª Série				Turma de 8 anos
	4º Ano	3ª Série	3ª Série	3ª Série	3ª Série	3ª Série	4ª Série	Turma de 9 anos			2º Ciclo
	5º Ano	4ª Série	4ª Série	4ª Série	4ª Série	4ª Série	5ª Série	Turma de 10 anos			2º Ciclo
ANOS FINAIS	6º Ano	5ª Série	5ª Série	5ª Série	5ª Série	6ª Série	Turma de 11 anos	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
	7º Ano	6ª Série	6ª Série	6ª Série	6ª Série	7ª Série	Turma de 12 anos				
	8º Ano	7ª Série	7ª Série	7ª Série	7ª Série	8ª Série	Turma de 13 anos	4º Ciclo			
	9º Ano	8ª Série	8ª Série	8ª Série	8ª Série	9ª Série	Turma de 14 anos				

Fonte: BRASIL, 2006b

Ainda se percebe, no documento, que seguem as indicações sobre a necessidade de uma política de formação continuada aos professores e gestores, e a urgência na “reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, para que seja assegurado às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo” (BRASIL, 2006b, p. 9). É nesse documento que aparecem as primeiras questões especificamente sobre o trabalho da alfabetização no EF de nove anos:

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária (BRASIL, 2006b, p. 9).

O Parecer CNE/CEB 41/2006 responde aos questionamentos da UNIDIME/RS com relação à interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas então recentes Leis nº 11.114/2005 e 11.274/2006. Aparece, no Parecer, que a matrícula de crianças de seis anos de idade, no EF a partir de 2006, acarretará, obrigatoriamente, a ampliação desta modalidade para nove anos de duração. Assim, uniram-se, então, as duas Leis, corrigindo o que foi chamado, pelo próprio CNE, de situação incompleta e intempestiva – como já foi citado – ao se referir à existência da Lei 11.114/2005, sozinha, desvinculada de encaminhamento legal que afirmasse a ampliação do EF para nove anos de duração.

Uma novidade referente ao “novo EF” veio com o Parecer CNE/CEB 45/2006, que abre a possibilidade de se ter dois professores atuando nas séries/anos iniciais do EF de nove anos – um professor com, no mínimo, formação em nível médio do curso Magistério ou curso Normal, porém preferencialmente licenciado em Pedagogia, e outro professor licenciado em Educação Física. No entanto, o mesmo Parecer julga que nas séries/anos iniciais “devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, é de todo o interesse pedagógico que atue um único professor para que ocorra o tratamento interdisciplinar dos conteúdos” (Parecer CNE/CEB 45/2006). Ao mesmo tempo em que abre uma nova possibilidade, desconstrói possíveis alternativas de mudanças e inovações.

Concomitante às manifestações do CNE, o Conselho Estadual de Educação (CEED) do estado do RS também exarou normas e recomendações para as escolas da rede. Estes encaminhamentos eram, obviamente, baseados nas indicações do CNE. Dentre as normas editadas pelo CEED/RS, destacam-se a Resolução Nº 289/2006 que dispunha sobre o credenciamento e a autorização para o funcionamento do EF de nove anos no Sistema Estadual de Ensino; o Parecer Nº 644/2006 com orientações ao Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração; e, anterior a esses, o Parecer Nº 752/2005 com manifestações sobre o ingresso obrigatório a partir dos seis anos de

idade no EF de nove anos de duração e determinações sobre procedimentos a serem adotados.

É nos procedimentos divulgados nesse Parecer que aparece, pela primeira vez, explicitamente, o que deveriam ser as ações dos professores que atuariam com os 1º anos do “novo EF”:

O 1º ano do ensino fundamental de nove anos deverá se desenvolvido como processo de aprendizagem de forma lúdica, respeitando a faixa etária das crianças, sua unicidade e sua lógica. A escola deve disponibilizar espaços, brinquedos, materiais didáticos e equipamentos que configurem o ambiente alfabetizador compatível com o desenvolvimento da criança nessa faixa etária. A avaliação deve ser diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização de forma contínua e sistemática e expressa em Parecer Descritivo, sem a retenção do aluno (RIO GRANDE DO SUL, 2005).

Nesse parecer, também, aparece a indicação da não retenção, ou seja, o avanço automático para o 2º ano do EF de nove anos, independente da aprendizagem do aluno.

Ainda em âmbito federal, o Parecer CNE/CEB Nº 05/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB Nº 07/2007, reafirma algumas indicações até então já transitadas durante o processo de implantação do EF de nove anos. Apresenta manifestações, indicando que o EF de nove anos prescinde da construção de um novo projeto político pedagógico centrado em temas como tempo e espaços escolares e tratamento, como prioridade do sucesso escolar; indica a necessária transição para a adequação às novas regras do “novo EF”; delibera sobre a autonomia dos sistemas de ensino com relação aos fins e objetivo do processo educacional, lembrando dos limites de cada sistema e das adequações necessárias visando sempre à promoção da auto-estima dos alunos, ao respeito às diferenças e às diversidades, à superação do fracasso escolar e ao bom senso e à razoabilidade nas ações dos gestores.

No ano de 2007, o MEC editou a “cartilha” “Ensino fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria da Educação Básica – SEB/MEC” (BRASIL, 2007). Nessa “cartilha” existem quarenta questões que reincidentemente chegam às instâncias oficiais com o intuito de dirimir dúvidas sobre o EF de nove anos. Através dela é possível conhecer vários aspectos sobre o EF de nove anos tendo como referência o posicionamento legal do CNE. Dentre os

assuntos abordados no documento, estão questões referentes à fundamentação legal sobre a ampliação do EF e as normas expedidas pelo CNE/CEB que regulamentam esta prática; o processo de autorização para a implantação do EF de nove anos e as implicações administrativas necessárias; os conteúdos a serem desenvolvidos, a alfabetização, as formas de avaliação e os encaminhamentos pedagógicos; e também o processo de avaliação conforme as regras do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No mês de fevereiro de 2008, através do Parecer CNE/CEB Nº 4/2008, é reafirmada algumas questões que ainda suscitavam dúvidas nos sistemas de ensino. Algumas dessas questões estão expressas no excerto a seguir:

[...] a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destaca princípios essenciais para a avaliação (BRASIL, 2009).

No Rio Grande do Sul, através do Parecer Nº 487/2008, o CEED/RS concedeu autonomia para que os sistemas de ensino definissem livremente a forma de organizar o currículo do EF de nove anos, de acordo com o que reza a LDB em seu artigo 23. Em outra oportunidade, no Parecer Nº 644/2006, os sistemas de ensino haviam perdido esta prerrogativa uma vez que o documento indicava a opção por uma única forma de organização curricular para o EF de nove anos de duração.

Entre os documentos mais recentes disponíveis nos portais oficiais, está o “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009). Novamente o MEC apresenta a fundamentação legal e as normas do CNE sobre o EF de nove anos, já apresentada na cartilha editada no ano de 2007. Ainda neste novo documento, introduz uma discussão sobre a organização pedagógica, o currículo, a elaboração e a reestruturação do projeto pedagógico das escolas, a avaliação e a formação dos profissionais da educação.

Também, em 2009, é editado o documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade”. O MEC, através da SEB e da parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, especialmente com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, publicou este documento que apresenta uma discussão sobre o ensino da leitura e da escrita no “novo EF”. O texto traz abordagens sobre a aprendizagem da língua escrita através de argumentos sobre letramento, sobre o trabalho com várias fontes escritas (letras, palavras, frases e textos), a consciência fonológica e as diversas formas de linguagem a serem consideradas no EF de nove anos; apresenta também relatos de experiências sobre ensino da leitura. É um documento importante porque, diferentemente dos outros já produzidos pelo MEC, assume a posição de falar exclusivamente e com profundidade sobre o desenvolvimento da linguagem escrita no EF de nove anos.

De maneira breve, procurei discorrer sobre a legislação e as normas que orientaram e orientam ainda a implantação do EF de nove anos; na sequência, descrevo a constituição da implantação do EF de nove anos no estado do RS através da abordagem da compra e venda de pacotes educacionais destinados à alfabetização das crianças das escolas públicas. Considero que, mesmo não sendo foco desta dissertação, a política pública que culminou no Projeto piloto para alfabetização de crianças com seis anos, é necessária neste trabalho porque foi fato relevante na implantação do EF de nove anos do RS. O referido Projeto teve, como será descrito a seguir, presença importante nas escolas da rede estadual e municipal durante a implantação do “novo EF”. Neste sentido, opto por descrevê-lo como fonte de informação.

## **1.2 O ensino fundamental de nove anos no RS: a mercantilização da educação**

Desde a promulgação da Lei Federal 10.172/2001 que aprovou o PNE, o tema da ampliação do EF vem sendo amplamente debatido. Conforme o PNE, a determinação de implantar progressivamente o EF com nove anos de duração, através da inclusão das crianças com seis anos de idade, tem duas intenções: 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 (PNE, 2001).

As inovações no EF apontam para, além de uma alteração no número de ingressantes na escola pública com a antecipação da obrigatoriedade da frequência escolar, também na prática pedagógica da turma de primeira série, na qual acontece a mudança mais considerável. Segundo o documento Ensino fundamental de nove anos – Orientações gerais (BRASIL, 2004, p.17), os setores populares deveriam ser os maiores beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontravam, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino, seja na pré-escola ou na primeira série do EF.

Como um dos desdobramentos dos estudos que já vinham acontecendo, promovidos pelos órgãos federais e estaduais ligados à educação, no final do mês de fevereiro do ano de 2007 foi lançado pela Secretaria da Educação – SEDUC/RS em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e com o apoio financeiro das empresas privadas Aracruz, Copesul, Gerdau, Marcopolo, Refinaria Alberto Pasqualini S/A e Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho, o Projeto piloto para alfabetização de crianças com seis anos<sup>1</sup> (FONTANIVE et al., 2008).

De acordo com a SEDUC/RS o referido Projeto esteve diretamente articulado com as metas do “Todos pela Educação” – movimento financiado pela iniciativa privada que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos e tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade –, e da “Agenda 2020” – movimento que une os gaúchos para agir em busca de um futuro melhor através de propostas concretas de interesse da sociedade rio-grandense.

Contou, ainda, o Projeto, com o apoio do Escritório Antena da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO no RS, da Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino – AESUFOPE, e da Federação das Associações de Círculos de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul – ACPM/Federação, e foi desenvolvido com o objetivo de:

---

<sup>1</sup>Informo que para maior fluidez do texto deixarei de usar o nome por extenso “Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos” e adotarei a expressão “Projeto Piloto” ao me referir às ações deste veículo.

Aplicar três propostas de intervenção pedagógica com foco na alfabetização, de comprovada eficácia no processo de aprendizagem de crianças com 6 anos, no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos em escolas públicas estaduais e municipais do Rio Grande do Sul, visando à construção de competências e habilidades cognitivas em Leitura/Escrita e Matemática para assegurar sua alfabetização em um ou, no máximo, dois anos letivos, ou seja, 6 e 7 anos de idade (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

A alfabetização que passou a ser desenvolvida a partir da proposta do Projeto Piloto partiu de três metodologias distintas, que estão sucintamente apresentadas na tab. 3

Tabela 3 – Instituições responsáveis pela intervenção pedagógica do Projeto Piloto e suas metodologias

Instituição	Metodologia
Instituto Ayrton Senna – Circuito Campeão (SP)	Promoção de ações para fortalecer a gestão do ensino e da aprendizagem, assegurando 95% de alfabetização no primeiro ano, mediante sistemática de acompanhamento e análise de resultados para a tomada de decisões.
Instituto Alfa e Beto (MG) – Programa Alfa e Beto de Alfabetização	Método fônico que estabelece relações explícitas entre os fonemas e grafemas, utilizando materiais estruturados e com forte controle morfosintático.
Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação / GEEMPA (RS) – Alfabetização Pós-Construtivista	Programa de alfabetização com bases teóricas do pós-construtivismo (psicogênese da alfabetização – níveis pré-silábico, silábico e alfabético e interação social nas aprendizagens).

Fonte: FONTANIVE, Nilma; KLEIN, Rubem e BIER, Sônia Elizabeth/2008

Com significativa abrangência no RS durante a época da aplicação inicial, em 2007, o Projeto Piloto atingiu escolas das redes municipal e estadual das várias cidades que estão especificadas na tab. 4.

Tabela 4 – Sedes das Coordenadorias Regionais de Educação e dos municípios participantes do Projeto Piloto no Rio Grande do Sul em 2007

CRE	Sede	Municípios participantes do Projeto Piloto
1 <sup>a</sup>	Porto Alegre	Porto Alegre
2 <sup>a</sup>	São Leopoldo	Igrejinha
4 <sup>a</sup>	Caxias do Sul	Caxias do Sul, Farroupilha, São Marcos
5 <sup>a</sup>	Pelotas	Pelotas, Herval, Pedro Osório, Piratini, São Lourenço do Sul, Arroio Grande, Jaguarão, Pinheiro Machado
6 <sup>a</sup>	Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul, Rio Pardo, Mato Leitão, Sobradinho, Venâncio Aires, Encruzilhada
7 <sup>a</sup>	Passo Fundo	Passo Fundo, Lagoa Vermelha, Nonoai, Marau, Caseiros, Ibirapuitã, Tapejara, Sertão
9 <sup>a</sup>	Cruz Alta	Ibirubá, Salto do Jacuí
12 <sup>a</sup>	Guaíba	Guaíba, Arroio dos Ratos, Barra do Ribeiro, Butiá, Camaquã, Charqueadas, General Câmara, São Gerônimo, Tapes, Sentinela do Sul, Chувиска
13 <sup>a</sup>	Bagé	Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul, Candiota, Aceguá
14 <sup>a</sup>	Santo Angelo	Santo Angelo
15 <sup>a</sup>	Erechim	Erechim, Sananduva, Machadinho
16 <sup>a</sup>	Bento Gonçalves	Bento Gonçalves, Serafina Corrêa
18 <sup>o</sup>	Rio Grande	Rio Grande
19 <sup>a</sup>	Santana do Livramento	Santana do Livramento
20 <sup>o</sup>	Palmeiras das Missões	Frederico Westphalen
21 <sup>o</sup>	Três Passos	Santo Augusto, Três Passos, Crissiumal
24 <sup>o</sup>	Cachoeira do Sul	Cachoeira do Sul
25 <sup>a</sup>	Soledade	Soledade, Espumoso, Fontoura Xavier, Tapera, Arvorezinha

CRE	Sede	Municípios participantes do Projeto Piloto
27 <sup>a</sup>	Canoas	Sapucaia do Sul, Nova Santa Rita
28 <sup>a</sup>	Gravataí	Viamão
32 <sup>a</sup>	São Luiz Gonzaga	São Luiz Gonzaga, Porto Xavier
35 <sup>a</sup>	São Borja	Santiago
36 <sup>o</sup>	Ijuí	Ijuí, Jóia
39 <sup>a</sup>	Carazinho	Carazinho, Ronda Alta, Sarandi

Fonte: RIO GRANDE DO SUL/2007

Nas setenta e quatro cidades do RS que, por adesão, optaram por participar do Projeto Piloto, as turmas do primeiro ano do EF de nove anos passaram a ser atendidas a partir de metodologias pedagógicas desenvolvidas pelas três instituições especializadas, contratadas para desenvolverem um trabalho de alfabetização que serviria como meio de criar parâmetros das competências e habilidades possíveis a uma criança de seis anos em fase de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. É necessário salientar que, das trinta Coordenadorias Regionais de Educação vinculadas à SEDUC/RS, seis (3<sup>o</sup> CRE, 8<sup>o</sup> CRE, 10<sup>o</sup> CRE, 11<sup>o</sup> CRE, 17<sup>o</sup> CRE, 23<sup>o</sup> CRE) decidiram pela não participação no Projeto. Assim, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Alfa e Beto e o GEEMPA passaram a dar suporte às professoras alfabetizadoras através de formação continuada e produção de material didático, de acordo com a divisão especificada na tab. 5.

Tabela 5 – Representatividade de escolas, turmas, professores e alunos por instituição integrantes do Projeto Piloto no Rio Grande do Sul no ano de 2007

Instituição	Nº de escolas	Nº de turmas	Nº de professores	Nº de alunos
Instituto Alfa e Beto – Programa Alfa e Beto de Alfabetização	124	149	146	3.596
Instituto Ayrton Senna – Circuito Campeão	170	176	168	3.876
GEEMPA – Alfabetização Pós-Construtivista	138	167	151	3.728

Instituição	Nº de escolas	Nº de turmas	Nº de professores	Nº de alunos
Total	432	492	465	11.200

Fonte: RIO GRANDE DO SUL /2007

Para seleção dessas turmas, foi utilizado como critério, o fato de possuírem no mínimo vinte alunos matriculados no 1º ano e a disponibilidade das professoras em participar da formação continuada na cidade de Porto Alegre. Coube às Secretarias Municipais de Educação a escolha do programa que seria aplicado nas turmas selecionadas em suas cidades, tanto nas escolas municipais quanto nas escolas estaduais.

No ano de 2008, o Ministério da Educação passou a financiar o Projeto Piloto, o que permitiu a ampliação para novas turmas nas mesmas escolas que já faziam parte do Projeto em 2007 e para as turmas de 2º ano que receberam os estudantes advindos do Projeto Piloto do ano anterior.

Ainda, nos anos de 2007 e 2008, os alunos integrantes das turmas que aderiram ao Projeto Piloto tiveram, também, o acompanhamento da Fundação Cesgranrio (RJ) que foi contratada para elaborar um instrumento de avaliação aplicado em abril e dezembro de 2007 e dezembro de 2008. Chamado de Avaliação Externa, este instrumento serviu para comparar o desempenho das turmas que receberam intervenção pedagógica das instituições envolvidas com os resultados das denominadas turmas de controle. Das turmas de controle, faziam parte 169 classes de 1º ano de várias regiões do estado do RS, em que os professores não receberam formação continuada e que também integravam o Projeto Piloto com o específico fim de comparação de desempenho (FONTANIVE, et al., 2008).

No ano de 2009<sup>2</sup>, o Projeto Piloto perdeu o caráter “experimental” e passou a chamar-se Projeto para alfabetização de crianças com seis e sete anos e foi oferecido a todos os estabelecimentos de ensino das redes estadual e municipal do RS, sendo que cada escola pode optar por um dos programas oferecidos ou por não

---

<sup>2</sup> O Projeto Piloto permaneceu nas escolas do RS até o final do ano de 2010, ano eleitoral. No ano de 2011, após as eleições, o novo governo optou por não dar continuidade às ações desenvolvidas pelos Programas de Alfabetização do Projeto Piloto.

seguir nenhuma das propostas e desenvolver as suas próprias metodologias com base no seu Projeto Político Pedagógico.

Apenas no primeiro ano do Projeto, foi necessário, segundo o documento apresentado (RIO GRANDE DO SUL, 2007), o empreendimento de R\$ 1.609.150,00 para dar conta do pagamento das quatro instituições envolvidas. O conhecimento dessa informação permite questionar as implicações da ação governamental que institui a iniciativa privada e órgãos do terceiro setor como entidades legítimas para dar conta da educação a ser desenvolvida nas escolas do RS.

A ação do governo do RS de contratar entidades particulares para cuidar da proposta didática nas escolas públicas exemplifica o que Ball (2009) aponta como reflexo das políticas educacionais atuais. O fato de investir muito dinheiro no capital privado referenda o comprometimento do governo com a tendência da “performatividade” e da preocupação com os índices educacionais.

Os esforços dos governos, na conjuntura atual, apontam diretamente para a divulgação de indicadores, de números que representem uma realidade que se diz nova, na qual a educação está apresentando melhores condições nos aspectos da oferta, do acesso, da aprendizagem. Enfim, índices que apontam para a solução dos problemas educacionais brasileiros, exigência das corporações mundiais (Fundo Monetário Internacional/FMI e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento/BIRD) que influenciam diretamente nos recursos empreendidos em vários setores da economia, além da educação.

Para Ball, a performatividade é:

Alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, [...] realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (BALL, 2005, p. 544).

Nesse sentido é que se deram as ações que envolviam as professoras e as escolas participantes do Projeto Piloto. A preocupação com os índices que cada um dos programas seria capaz de alcançar através de suas metodologias de alfabetização, levou os atores, de um modo geral, a corroborar com a ideia de comparação e, conseqüentemente, a desenvolver uma *performance* que os indicasse com um melhor desempenho em relação aos outros programas. A

preocupação com a “concorrência” passou a ser um atributo importante no planejamento das atividades de ensino dos professores.

Além disso, a aplicação de recursos consideráveis, como foi o caso do montante gasto com o Projeto Piloto não garantiu a eficácia na aprendizagem dos alunos, tampouco foi referência para toda a rede das escolas públicas sejam elas estadual ou municipal. Porém, foi garantia de lucro para as empresas envolvidas, que receberam pelo treinamento do pessoal, pelo planejamento da proposta didática e pela publicação e distribuição dos materiais didáticos e de gestão. E, principalmente, foi garantia de prestígio mediante a divulgação dos resultados obtidos, pois no próprio Projeto havia a estrutura de competitividade, do melhor desempenho na alfabetização entre os alunos e professoras envolvidos.

Para Ball (2009), a conjuntura do neoliberalismo afeta diretamente o currículo escolar. A expressão neoliberalismo é entendida, aqui, de acordo com os pressupostos do referido autor, como uma prática aplicada à educação de modo que as “escolas devem alinhar-se às suas políticas e práticas, entendendo o conhecimento como um bem vendível; portanto, uma mercadoria como tantas outras dentro do universo das mercadorias” (FISCHMAN, BALL & GVIRTZ, apud FISCHMAN, SALES, 2010).

Na sociedade, ações pensadas para garantir a estrutura social que prega a liberdade do comércio, o lucro, o crescimento econômico dos setores privados, acarretam já há algum tempo uma nova modelagem nas dinâmicas escolares. Programas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007 e implantado nas escolas do RS em 2008, está apresentando ações que visam, segundo os objetivos divulgados nos órgãos oficiais do Governo Federal e Estadual, a contribuir para melhorar a qualidade da educação. Através da distribuição de verbas, basicamente, os governos chegam às escolas mediando uma situação na qual está configurado o pagamento de um valor determinado como incentivo a um melhor desempenho. O critério que o MEC tem usado para distribuir os recursos tem sido a classificação das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Quanto menor for o ranqueamento da escola, maior será o valor – mediante a apresentação de um projeto no qual se aponte possíveis soluções –, destinado à escola.

A crítica fica no sentido de que não existe prestação de contas, efetivamente do investimento empreendido, a não ser a necessidade de a escola ser

mais bem colocada no *ranking* do IDEB do ano seguinte. A qualidade da educação ou se realmente o projeto apresentado e as melhorias propostas viram efetivamente uma prática, não se sabe.

O Projeto Piloto não se afasta dessa realidade. A ação foi, basicamente, uma ação de mercado, de compra e venda, de oferta e de procura.

Mainardes (2009) chama a atenção para o fato de que o “Compromisso Todos pela Educação” norteado por empresários, representantes de instituições bancárias e de Organizações não-governamentais foi um dos documentos impulsionadores do PDE. Como já foi dito, a SEDUC/RS também apresenta o referido documento como uma das justificativas do Projeto Piloto. Este fato corrobora com o sentido de “livre negociação” entre órgãos públicos e o mercado privado, pois existe a proximidade do referido documento com os órgãos do Governo. “Um exemplo disto é que muitas notícias e informações disponibilizadas no site do movimento Compromisso Todos Pela Educação referem-se a ações e dados do MEC” (MAINARDES, 2009, p. 2).

Mais do que uma tendência, a mercantilização da educação acontece e, na conjuntura política atual, não há como distanciar-se desse fato:

Os mercados obviamente têm duas faces – o consumo e a produção – e o mercado da educação não constitui exceção. [...] As exigências da concorrência, a informação disponibilizada pelas Tabelas de Avaliação – ranking das escolas –, as pressões por parte do Estado no sentido da melhoria do desempenho, do cumprimento dos objetivos e do financiamento *per capita*, numa época de contenção de custos, conjugam-se no sentido de criar economias [locais] do valor aluno (BALL apud MAINARDES, 2009, p. 3).

Reafirmo que, dessa maneira, o Projeto Piloto configurou-se como um processo de compra e venda de um produto comercial: a alfabetização das crianças do “novo EF”. E, nessa negociação, além do principal, estão vários outros produtos que igualmente fazem parte do “pacote”, como as avaliações externas. A divulgação dos índices de desempenho exige que a escola assuma um papel que a aproxima cada vez mais da realidade empresarial. As instituições de ensino, reflexo das políticas educacionais contemporâneas, cada vez mais se parecem com empresas privadas nas quais o gerenciamento é ponto forte, e o que se ensina e se aprende está voltado para o atendimento do que proporcione cada vez mais uma

classificação capaz de elevar os índices da eficiência e da eficácia do trabalho desenvolvido na escola. Neste sentido, Ball (2006) afirma que:

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modos de regulação e controle que predominam no setor privado (p13).

Desse modo, as práticas dos professores, equipe diretiva das escolas, representantes das SEDUC/RS e SMEs, assim como a posição das instituições contratadas, indicam que o desenvolvimento do Projeto Piloto também esteve subordinado às forças do mercado, no qual a “profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances” (BALL, 2006, p. 15).

Ainda o comércio de bens culturais, como a compra e venda dos pacotes educacionais destinados a dar conta das práticas alfabetizadoras nas escolas do RS, indica a proximidade, cada vez mais percebida através das políticas neoliberais, da educação como um produto de mercado:

Um dos principais argumentos neoliberais aplicado à educação diz respeito ao fato de que as escolas devem alinhar-se às suas políticas e práticas, entendendo o “conhecimento” como um bem vendível; portanto, uma mercadoria como tantas outras dentro do universo das mercadorias (FISCHMAN, BALL & GVITZ, apud FISCHMAN e SALES, 2010).

Assim, o objetivo deste capítulo, além de apresentar a legislação de referência sobre o EF de nove anos, foi descrever o processo de implantação do “novo EF” no RS, conseqüentemente o Projeto Piloto, principal recurso da política de ampliação do EF adotada no estado, e problematizar a necessidade da compra de pacotes educacionais pelos órgãos governamentais do RS. Como consequência dessa política estadual, as ações da implantação do EF de nove anos repercutiram em muitas cidades do RS. A descrição dos encaminhamentos e das articulações no município de Jaguarão, local da investigação, estará detalhada no capítulo quatro desta dissertação, porém é necessário relacionar – mesmo não sendo o foco desta dissertação –, a presença dos pacotes educacionais nas escolas das redes municipal e estadual, para afirmar que a educação, como um “produto de mercado”, está presente nas estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras da cidade de Jaguarão.

Na sequência, no capítulo dois, apresento a descrição resumida de algumas dissertações e teses que abordam o EF de nove anos e que considero relevantes para as argumentações surgidas a partir desta dissertação.

## **2 Alguns estudos sobre o ensino fundamental de nove anos**

Neste capítulo apresento oito dissertações e duas teses que, segundo critérios de relevância para meu estudo, servem para aprofundar as discussões sobre o EF de nove anos. Após pesquisa nos *sites* governamentais, escolhi aquelas as quais julguei mais próximas do objeto de pesquisa que abordo nesta dissertação de mestrado. A leitura e a compreensão dos objetivos, caminhos metodológicos e conclusões destes estudos serviram como subsídio relevante para pesquisas sobre o tema.

Também divulgo, de forma resumida – ainda através de critérios de escolha que considera a importância do estudo para o meu trabalho – alguns artigos que versam sobre o EF de nove anos, apresentados em eventos acadêmicos de referência no Brasil.

### **2.1 O ensino fundamental de nove anos: contribuições dos pesquisadores**

Início esta seção utilizando como critério de apresentação a cronologia do ano de defesa das dissertações e teses. Partindo do ano de 2010, abordo a dissertação de Ágatha Marine Marega, intitulada “A Criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PR.

A autora investiga os modos de organização do ensino na transição da atividade lúdica para a atividade de estudo, e constrói seu embasamento na Teoria Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade de Leontiev e na periodização do desenvolvimento psíquico de Elkonin (MAREGA, 2010).

Como fonte de coleta de dados, a autora utilizou um experimento didático com alunos do 1º ano do EF de uma escola pública da rede municipal de ensino na

cidade de Maringá. Descreve, inicialmente, duas realidades distintas referentes ao EF de nove anos: a primeira é de uma turma de 1º ano de escola da rede pública municipal que recebe a maioria dos alunos oriundos dos centros municipais de educação infantil (creches); a outra é de uma escola particular que recebe a maioria dos alunos vindos de escolas de educação infantil também particular.

Marega (2010) aponta para as diferenças mais consideráveis segundo a sua ótica: os alunos da primeira turma dominavam apenas o alfabeto, e “a respeito do brincar, havia pouco tempo para a realização de atividades dessa natureza [...] o brincar parecia apenas uma pausa entre as atividades realizadas [...] a necessidade imediata era o brincar” (MAREGA, 2010, p. 71). Já os alunos da segunda turma, na sua maioria já sabiam ler e “respeitavam mais o outro, mesmo apresentando a inquietude característica da idade e eram mais habituados às regras de sala de aula [...] tanto o brincar como o estudar despertavam interesse” (MAREGA, 2010, p. 72).

No primeiro momento, a pesquisadora analisou a proposta curricular para o 1º ano do EF de nove anos e a proposta pedagógica da escola, com o intuito de escolher um conteúdo específico para aplicar em seu experimento didático. Durante essa etapa, através de conversa com a supervisora da escola e com a professora da turma surgiram indicativos de como o brincar e o aprender eram trabalhados:

[...] a supervisora respondeu, exemplificando como era feito o trabalho com o conteúdo higiene: “nós trabalhamos a importância da higiene, a importância de lavar as mãos, de ter uma alimentação saudável”. Ficamos curiosas para saber como era trabalhado o conteúdo “brincar” que constava na Proposta Curricular, então a coordenadora, juntamente com a professora nos respondeu: “trabalhamos aqui as diversas brincadeiras infantis. Falamos sobre o estatuto da criança que assegura a elas o direito de brincar”. O brincar, desse modo, não era brincado, era ensinado. Ele era tratado como um conteúdo formal e não como prática escolar. Ora brincar e estudar aparecem separados, ora há a defesa do brincar, mas brinca-se livremente, sem intencionalidade pedagógica, ou, então, como neste caso, “ensina-se os direitos do brincar” (MAREGA, 2010, p. 93).

O experimento didático foi então organizado e desenvolvido de acordo com os seguintes critérios: 10 encontros, com duração de 2 horas aula cada, no período de um mês. O conteúdo escolhido para ser desenvolvido foi “meios de transporte”.

A pesquisadora organizou sua coleta de dados através de duas etapas: a observação e a intervenção do ensino. Nas etapas de observação e de intervenção do ensino, os alunos tinham disponíveis, para manuseio, vários brinquedos (carrinhos, bois, cavalos, aviões, helicópteros, barcos, bicicletas, motocicletas, etc).

Após a análise dos dados que contou com a gravação de todos os movimentos da pesquisadora com a turma, Marega (2010) chega à seguinte conclusão:

Não são os brinquedos em si que movem a brincadeira, mas o conteúdo que a criança tem sobre determinado tema. Dessa forma, o papel do professor é fundamental ao organizar a atividade lúdica, pois se o professor não fizer a mediação, a mídia ou outros meios farão esse papel. Ao não deixarmos as crianças livres, estaremos contribuindo para uma melhor qualidade de conteúdos para as brincadeiras. Quando se critica a escola por intervir na brincadeira ou por direcionar um conteúdo como se isso fosse “ferir” a criança, e como se a criança, em “liberdade”, fosse mais autêntica, não se percebe que não existe essa autonomia, essa liberdade. (MAREGA, 2010, p. 122)

A autora faz tal referência devido ao fato de ter observado a preferência por brincadeiras de guerra, soldados inimigos, exércitos, etc. coisas que, segundo ela, as crianças observadas só conhecem através da mídia.

MAREGA (2010, p. 154) indica que “é possível perceber a proximidade entre a atividade lúdica e a atividade de estudo. As duas atividades, consideradas antagônicas, estavam aparentemente separadas na prática escolar, sendo que a primeira pertencia à educação infantil e a segunda, ao ensino fundamental.” Ainda, segundo a autora, a atividade lúdica e a atividade de estudo estão intimamente ligadas, já que a atividade de estudo é a continuação da atividade lúdica

As conclusões que a pesquisadora aponta dão conta de que os conteúdos escolares servem para as crianças como elementos para brincar de faz-de-conta e, dessa maneira, elas têm condições de se apropriarem da realidade que as cerca. No 1º ano do EF, “a presença dos conteúdos escolares nos temas das brincadeiras de faz-de-conta é um caminho de transição da atividade lúdica para a atividade de estudo e significa uma ampliação do círculo de conhecimentos (MAREGA, 2010, p. 154). A autora afirma que a atividade lúdica e a atividade de estudo não possuem as mesmas propriedades, mas existe uma característica comum entre elas: o conteúdo.

Chama a atenção para não reforçar as diferenças entre essas atividades, “opondo-as como uma ligada ao prazer e outra à obrigação, reservando espaço ora para uma e ora para outra” (MAREGA, 2010, p. 165).

A dissertação de mestrado de Jucemara Antunes foi apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS em março de 2010. O título do trabalho é “Ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar”. Como objetivo geral da dissertação a

autora apresenta “identificar as possíveis mudanças impulsionadas no cotidiano escolar vividas pelos professores no exercício da docência e nos demais sujeitos no exercício da gestão, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no EF” (ANTUNES, 2010, p. 21). A pesquisa foi realizada na cidade de Santa Maria, no ano de 2009, em duas escolas – uma da rede pública e outra da rede particular – que estavam implantando o EF de nove anos.

Antunes (2010) pode construir, através de entrevistas e pesquisa documental e da análise qualitativa dos dados coletados, inferências que permitiram a ela um conhecimento das possíveis implicações e possibilidades que o EF trouxe para as práticas pedagógicas, as mudanças administrativas e físicas na escola, bem como as concepções dos professores sobre a política educacional que ampliou esta modalidade de ensino.

A pesquisadora apresenta uma descrição sobre os compromissos assumidos pelo Brasil e que desencadearam em políticas públicas educacionais, que vão, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos em DAKAR, 2001, a Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96 com suas alterações através das Leis 11.114/05 e 11.274/06, a Lei 10.172/01, o Plano Decenal de Educação para Todos (PDE), as Resoluções e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação e os documentos referentes à ampliação do EF publicados pelo MEC.

Prossegue com uma descrição sobre o currículo, baseando-se em Sacristán, e aborda a gestão democrática e a cultura como forma de entender os meios pelos quais a inserção em duas realidades diferentes serve para compreender como a prerrogativa legal do EF de nove anos afeta essas culturas.

Levando em conta que políticas públicas sejam “as intenções e ações governamentais direcionadas a determinadas áreas” (ANTUNES, 2010, p. 91), a autora apresenta outro conceito através da narrativa das professoras:

Falar sobre Política Pública, sua procedência e seus objetivos com relação à educação, não é algo que acontece com frequência no cotidiano das escolas. Quando questionados a respeito, os professores sentem certo desconforto, e permanecem alguns minutos em silêncio até responder. Passado esse desconforto inicial, os colegas colaboradores, acabam por manifestar suas ponderações [...] Em um primeiro momento, as narrativas demonstram pontos em comum ao falar que são leis, normas e ações em benefício da sociedade [...] “são ações voltadas para a população no geral, pra todos, que favoreçam a todos”. “Eu acho que público é tudo que tem

que ser feito pelo governo. Política são as relações, é aquilo que o governo precisa fazer pela sociedade (ANTUNES, 2010, p. 91).

A autora argumenta que, na narrativa dos professores, o entendimento sobre o que são políticas públicas está referendado no fato de que todo o conhecimento está imbricado com o meio em que ele se dá, ou seja, é compreensível que as professoras não apresentem uma formulação ou um conceito mais elaborado sobre o tema, uma vez que “na situação em que se encontram, [...] as políticas públicas do atual governo, não há participação dos professores, [...] muitas são discutidas com representantes políticos e empresários de grande porte” (ANTUNES, 2010, p. 93). Segundo a autora, a tendência das professoras é considerar o governo como única instância de formulação de política (p. 94), não se percebendo como agentes também desse processo.

Antunes (2010, p. 96) discute a educação como “aparelho ideológico a serviço do capital” baseada em Frigotto e vincula a educação como a lógica para o desenvolvimento econômico da nação. Apresenta argumentos que indicam a existência de um esforço internacional – através do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional – para assegurar o acesso à escolarização primária e à erradicação do analfabetismo.

Segue a autora argumentando sobre o sistema educacional e sua vinculação com as representações políticas, admitindo que “a dependência do sistema educacional aos representantes políticos restringe o controle das políticas educacionais [...] assim como a alocação de recursos financeiros [...] a metas e objetivos partidários e que estão fora dos cotidianos das escolas” (ANTUNES, 2010, p 104).

Antunes (2010) conclui sua dissertação afirmando que a política de ampliação do EF de nove anos ainda está distante de ser legitimada: “[...] visualizar mudanças na qualidade da aprendizagem, na aquisição de conhecimentos como alfabetização, letramento [...] requer tempo, acompanhamento e avaliações constantes” (ANTUNES, 2010, p. 160). A legitimação, segundo a autora, se dará a partir do momento em que as ações estiverem vinculadas à atuação dos professores, pois são eles os promotores das mudanças que garantirão a qualidade da educação.

O trabalho seguinte que apresento é “As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância”, de Maria Renata Alonso Mota, apresentado como requisito para obtenção do título de doutorado em 2010 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O foco de sua pesquisa está centrado na análise sobre o tema do EF de nove anos na perspectiva de desvendar as estratégias de saber/poder vinculadas à política estatal de inclusão das crianças de seis anos.

A autora apresenta algumas questões para serem respondidas ao longo do texto: “como o ensino fundamental de nove anos está inserido em práticas de governo da infância? E ainda, como essas práticas possibilitam um outro lugar escolar para as crianças de seis anos?” (MOTA, 2010, p. 32). Ancorada em Foucault, a autora apresenta o objetivo de entender como, a partir do processo de implantação EF de nove, anos as crianças de seis anos passam a ser alvo de novas relações de poder (p. 33).

Entre o material de análise da autora estão os documentos “Ensino fundamental de nove anos – Orientações gerais”, publicado pelo MEC em 2004, os relatórios do “Programa de ampliação do ensino fundamental de nove anos”, publicados pelo MEC em 2006, e o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade”, também publicado em 2006. Sobre o EF de nove anos no RS, analisou os documentos que abordavam os objetivos e a metodologia do “Projeto piloto para alfabetização de crianças com seis anos”, publicados pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), e ainda, uma coletânea de notícias veiculadas na imprensa sobre o tema no período dos anos de 2005 e 2008.

O trabalho de Mota (2010) está organizado através de duas dimensões que abordam, consecutivamente, as questões do EF de nove anos ligadas à inclusão das crianças de seis anos, da gestão e da avaliação e, também, a característica do sujeito infantil narrado no material coletado. Ela aborda, entre outros aspectos, a condição da infância moderna através do olhar da pedagogia, “descrevendo como a infância passa a ser alvo de uma intensa produção de discursos que ao nomeá-la, categorizá-la e ordená-la a tornam, também, ponto focal de novas relações de poder” (MOTA, 2010 p. 46).

A narrativa da pesquisa é apresentada pela autora através da discussão do lugar da criança no EF de nove anos baseada nos documentos e materiais de

análise. Sistemáticamente, apresenta o que ela chamou de esmaecimento das fronteiras entre os dois níveis de ensino, e os processos da lógica governamental presentes nos documentos que implicam a infantilização e a desinfantilização das crianças de seis anos. Caracteriza o momento atual como um período de “crise na educação” (p. 136), utilizando o termo crise, no sentido dado por Bauman, como “um momento de tomada de decisões” (p. 136).

A autora informa através do excerto abaixo, o que efetivamente considera como sendo um esmaecimento das fronteiras entre a EI e o EF:

[...] estou compreendendo que essa política educacional vai na direção de uma diluição de fronteiras, na medida em que tenta incorporar no discurso de uma proposta de “qualidade social” para o Ensino Fundamental, a infância, a brincadeira, as linguagens, uma organização do espaço e do tempo mais flexível, ou seja, aspectos que, até então, eram ressaltados e priorizados no espaço da Educação Infantil. O discurso que foi pensado para marcar uma diferença, uma especificidade da Educação Infantil, agora se estende para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, poderíamos pensar que estaria havendo uma articulação e uma diluição de fronteiras no sentido de recolocar a infância no Ensino Fundamental (MOTA, 2010, p. 139).

Nessa perspectiva, afirma que esta realidade aproxima a EI do EF com o intuito de colocar a criança de seis anos, nova cliente do EF, mais próxima da lógica escolar que o EF, seja de oito ou nove anos, legitima: menos tempo para brincadeiras, compromissos mais severos com conteúdos a vencer, avaliações, notas, etc. Assim, a autora indica que a política de implantação do EF de nove anos pode ser entendida como “uma estratégia que, ao mesmo tempo em que procura redimir os problemas educacionais como o fracasso escolar e o analfabetismo, reforça o papel atribuído à escola na formação de um determinado tipo de sujeito” (MOTA, 2010, p.144-145).

Como considerações finais, a pesquisadora aponta a compreensão das políticas educacionais para além do discurso da universalização e da igualdade de oportunidades. Afirma que a ênfase das políticas educacionais de inclusão está pautada na razão governamental neoliberal, “incluir ‘todas’ as crianças de seis anos na escola de Ensino Fundamental, passa por uma estratégia voltada para a gestão do risco social” (p. 162). Segundo a autora, é importante esta percepção, porque neste processo toda a sociedade está impelida a participar e a ser responsabilizada pelos resultados. É, segundo Mota (2010, p. 162), “uma estratégia bastante eficaz para ressignificar a ação do Estado, como uma nova tecnologia de governo”.

A autora explicita que as ações de governamentalidade que estão ocorrendo em consequência da implantação do EF de nove anos e que indicam a infantilização e a desinfantilização pelas quais passam as crianças de seis anos por meio da escolarização, estão conjuntas na direção de um capital humano necessário para a configuração de um determinado modelo de sociedade. Segundo Mota (2010, p. 165-166), a política do EF de nove anos pode ser compreendida como ações do Estado em prol de um melhor governo da população.

Apresento a seguir o texto de Jamily Charão Vargas vinculado à Universidade Federal de Santa Maria - RS. A dissertação de mestrado “Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente à infância e à ludicidade”, apresentado no ano de 2010, teve o objetivo de “investigar as concepções construídas frente às infâncias e às práticas lúdicas ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional de professoras alfabetizadoras de classes de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos” (VARGAS, 2010, p. 26).

A autora desenvolveu uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como suporte para a coleta de dados a história de vida de três professoras alfabetizadoras captadas por meio de autobiografias e entrevistas semiestruturadas.

Vargas (2010) aborda o trabalho docente nas classes de 1º ano aproximando as narrativas das três professoras alfabetizadoras, da reformulação do EF de nove anos e das novas perspectivas para o trabalho com a alfabetização. Aponta três dimensões de análise para categorizar as contribuições das professoras pesquisadas: “lembranças da infância e de práticas lúdicas, processos de escolarização e formação docente e práticas docentes e a ampliação do EF” (p. 48), sendo a última dimensão escolhida para um maior aprofundamento neste espaço.

Sobre as práticas docentes e a ampliação do EF, a autora sustenta a fundamentação nos estudos de Arroyo, Barbosa, Borba, Kramer e Santos. Depreende-se das falas das professoras colaboradoras que, em suas práticas de sala de aula, existe o cuidado e o conhecimento da alfabetização como um “processo em que a criança necessita de tempo para construir hipóteses, confrontar idéias, repensar e reconstruir suas escritas” (p. 134). Levando em conta essas condições, a autora afirma que “para aprender a ler e escrever é importante que o tempo não seja um aspecto que limite ou prejudique o desenvolvimento e o crescimento cognitivo da criança” (VARGAS, 2010, p. 134). Portanto, o processo de não retenção no 1º ano e a possibilidade de desenvolver o domínio do código da

leitura e da escrita em dois anos é vista como positiva pelas professoras colaboradoras. Porém, outras transformações curriculares e pedagógicas são também necessárias, de modo que sejam contempladas todas as orientações e resoluções indicativas para “novo EF”.

Muitos desafios são colocados aos professores alfabetizadores para o trabalho com as novas turmas do primeiro ano de crianças de seis anos de idade: “sabe-se que as primeiras séries do EF tinham perspectivas diferentes e as exigências eram outras, [...] a proposta é que o trabalho didático-pedagógico desenvolvido seja diferente” (VARGAS, 2010, p. 156). Na busca de identificar em quais aspectos da alfabetização estas diferenças acontecem de fato, a autora apresenta a narrativa das professoras colaboradoras no sentido de responder a questão: “foram modificadas as práticas das professoras que passaram a atuar no primeiro ano do EF de nove anos?” (p. 156).

Segundo a pesquisadora, as professoras colaboradoras referiram unanimemente que suas práticas mudaram de forma significativa. A questão da não retenção e, conseqüentemente, do tempo maior para a alfabetização, foi o fator mais determinante nas modificações. Esses dois fatores preponderantes garantiram às professoras maior liberdade para desenvolverem o que caracterizam por atividades lúdicas. Sem a pressão de os alunos estarem alfabetizados ao final do ano e sem o peso dos índices de aprovação e reprovação, as atividades baseadas na ludicidade foram desenvolvidas.

Quanto às leis e às orientações para o EF de nove anos, as professoras colaboradoras afirmam que o conhecimento do conteúdo desses materiais é um desafio a ser vencido para que a legislação seja incorporada no cotidiano escolar.

Como encaminhamento final de seu trabalho, Vargas (2010) introduz algumas reflexões acerca da realidade do EF de nove anos que apontam para: a mudança da escola através da incorporação por parte dos professores de práticas de ensino que sejam coerentes com a realidade atual; a necessidade da comunidade escolar, todos os professores e gestores entenderem a implementação do “novo 1º ano do EF” e os seus desdobramentos no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita; o conhecimento por parte dos professores das infâncias e das práticas lúdicas que se prestam ao contexto pedagógico do 1º ano do EF de nove anos.

Destaco também o trabalho de doutoramento de Catarina de Souza Moro apresentado junto à Universidade Federal do Paraná no ano de 2009. Através do texto “Ensino fundamental de nove anos: o que dizem as professoras do 1º ano”, a pesquisadora buscou “conhecer e analisar como professoras de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, de escolas públicas municipais, avaliam a implantação e implementação da política pública nacional de ampliação do Ensino Fundamental” (MORO, 2009, p. 21).

O recorte de sua pesquisa foram seis professoras de três escolas da rede municipal da cidade de Curitiba – PR. Como caminho teórico-metodológico, a autora apresenta a constituição de três núcleos de significação que passam pela abordagem da infância na escola, da obrigatoriedade da matrícula um ano antes no EF e do ser professora.

O texto está organizado de modo que aborda aspectos referentes à política de ampliação do EF através da revisão de questões relevantes ao estabelecimento dessas políticas, como a obrigatoriedade escolar e a antecipação de matrícula das crianças no EF; também apresenta um diálogo sobre a inserção das crianças no EF de nove anos e as práticas educativas que precisam ser consideradas a partir desta demanda. Faz esta abordagem com aporte nas contribuições de autores da Psicologia Histórico-cultural, da Sociologia da Pequena Infância e de autores da Educação Infantil. Apresenta, ainda, questões que abordam o papel do professor, suas condições de trabalho e sua função social.

Como descrição da pesquisa, explicita detalhadamente o procedimento de campo, apresentando a caracterização do estudo, a elaboração dos instrumentos, as entrevistas, os contextos e os participantes pesquisados, a construção, a análise e a interpretação dos dados.

A entrevista foi pensada como fonte de coleta de dados, segundo a autora, com o objetivo de abordar questões sobre a vivência de cada professora e sobre o processo de implementação da política dos nove anos. Estava incluída, nesse instrumento, questões sobre o conhecimento da proposta de reestruturação do EF, a opinião das professoras sobre o impacto dessa reorganização e as dificuldades e soluções encontradas por elas durante o processo, além das questões referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido no 1º ano do EF de nove anos.

A autora descreve e contextualiza as escolas onde atuam as professoras pesquisadas, apresentando, baseada nos projetos pedagógicos, a concepção de

educação de cada uma das instituições envolvidas. Apresenta, também, as seis professoras que contribuíram com a pesquisa, descrevendo sucintamente as trajetórias profissionais e alguns detalhes da vida pessoal das colaboradoras. Informa que, além das entrevistas, aspectos como o contexto do discurso, através dos diferentes ambientes visitados e tudo quanto foi registrado por meio da escrita das notas de campo, serviram como suporte ao elemento focal de coleta de dados que é a entrevista. Deduz-se, por meio de inferência no texto, que as entrevistas aconteceram no ano de 2008.

É na dimensão seguinte, na qual a autora apresentou as análises e interpretações qualitativas dos dados que estará concentrado meu maior interesse. Portanto este será um ponto mais bem detalhado a partir de agora. Primeiramente, Moro (2009) reuniu os dados coletados por meio das falas das professoras, agrupando-os em indicadores que abarcavam a:

Maturidade *versus* idade da criança; mudança de nomenclatura; alfabetização *versus* brincar na escola; desconhecimento das normatizações e os sentimentos do professor – positivos e negativos; pais – expectativas e participação; reorganização da prática educativa *versus* escolarização precoce das crianças; formação continuada; desconhecimento dos aspectos legais; atuação da Pedagoga da escola (p. 202).

Esta organização foi o que, segundo a autora, permitiu que o processo de análise fosse construído. A concepção vigotskiana e de outros autores – Aguiar e Ozella Cunha, Camargo e Bulgacov –, que trabalham com a perspectiva de análise da palavra foi a sustentação teórica apresentada pela autora para a interpretação dos dados.

A infância na escola, um dos núcleos de significação abordado, revela a visão das professoras entrevistadas através do sentido que elas atribuem à permanência das crianças na escola obrigatória. Neste contexto, fica evidente o pensamento das professoras sobre a infância, “para algumas, predominavam ideias próximas de abordagens sobre o desenvolvimento infantil que o caracterizam em etapas, de acordo com uma compreensão normativa, adultocêntrica” (MORO, 2009, p. 209); outras defendiam a “abordagem historicizadora e cultural proposta por Vigotski e demais autores da psicologia histórico-cultural” (p. 209).

Moro (2009) percebeu, por meio das falas das professoras, que, culturalmente, o EF tende a anular as especificidades da infância, “substituindo-as

pelas atividades de estudo tipicamente escolares (cópia e escrita no caderno ou livro, resolução de problemas numéricos, em geral realizados individualmente) ou simplesmente não permitindo suas expressões” (p. 214) e que as professoras vivem o paradoxo entre as particularidades infantis e as exigências escolares, representadas no 1º ano do EF pela sistematização da aprendizagem da linguagem escrita.

A pesquisa de Moro (2009) informa que o surgimento das primeiras turmas do EF de nove anos no estado do Paraná aconteceu na virada do primeiro semestre letivo para o segundo semestre do ano de 2007, ou seja, as crianças que estavam na EI até a primeira metade do referido ano passaram, a partir da segunda metade, para o EF de nove anos. Este fato foi vivido, na prática, por algumas das entrevistadas.

Com base nos acontecimentos decorrentes deste processo, Moro (2009 p. 216) faz uma afirmação que retrata de maneira clara a realidade educacional instaurada naquele momento: “as crianças são as mesmas, mas o lugar que ocupam é que dita o que é permitido e esperado delas: brincar ou ser alfabetizadas, em um processo de dupla exclusão.”

Sobre o núcleo de significação que trata do brincar e aprender, a autora apreendeu, através das falas das professoras pesquisadas, o reconhecimento de que as crianças, público do 1º ano do EF de nove anos, precisam ser acolhidas em suas necessidades de brincar e não apenas “estudar com seriedade” ou ser “ensinadas sistematicamente” (p. 216). Entretanto, o sentido dado pelas professoras ao que seria o brincar apresenta significados divergentes. Algumas fazem referência a brincadeiras como atividade simbólica, faz-de-conta, jogo dramático, enquanto que outro grupo indica que o brincar no EF de nove anos deve ser implantado através de jogos com fins didáticos, que visem à alfabetização e ao conhecimento matemático.

Quanto à obrigatoriedade da matrícula um ano antes, próximo núcleo a ser abordado, a autora descreve a sua importância porque, por este caminho, é possível conhecer os significados e os sentidos que as professoras pesquisadas atribuem à antecipação da matrícula e à ampliação do EF para nove anos de duração. Este núcleo de significados está organizado por meio dos indicadores que tratam da “incerteza quanto à mudança; a centralidade da alfabetização; as orientações oficiais; e mudanças relacionadas” (MORO, 2009, p. 225).

Especificamente sobre o tema centralidade da alfabetização, a autora argumenta, para além do entendimento das professoras pesquisadas sobre esta prática, sobre o que deveria ser o ensino da leitura e da escrita no 1º ano do EF de nove anos e aponta para a urgência de “uma reflexão teórica, no próprio contexto escolar, sobre os entendimentos relativos à alfabetização e ao letramento em articulação às práticas propostas para as crianças com 6 anos ou menos, no 1º ano” (MORO, 2009, p. 244).

O terceiro e último núcleo constituído para a análise e interpretação da visão das professoras sobre a implantação do ensino de 9 anos articula-se a um indicador final: “Sentimentos, dificuldades e soluções”, desvelando o modo como as professoras sentem e enfrentam a realidade que têm vivenciado, a partir das suas singularidades (MORO, 2009, p. 253).

Com o excerto acima, a autora apresenta o núcleo de significados que trata do que ela chamou de “eu professora”. Sobre este aspecto, as professoras entrevistadas relacionaram problemas que iam desde a estrutura física da escola, o mobiliário e o material didático, o que denotavam um sentimento de insatisfação e de impotência, até o modo particular de ser de cada uma, suas concepções de criança, de infância, de sociedade e de educação.

Como uma das considerações acerca do trabalho realizado, a pesquisadora aponta para o fato de que:

O desconhecimento acerca dos documentos referente a proposta do MEC impacta em uma compreensão sobre ela subordinada às interpretações de outrem; em geral, do pedagogo, do diretor da escola, da equipe técnica da Regional ou da Secretaria Municipal de Educação (MORO, 2009, p. 277).

Outro aspecto considerado pela autora ao final do trabalho indica que as interpretações dos encaminhamentos e determinações das coordenações pedagógicas das escolas e da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação são manifestações individuais das professoras pesquisadas e se ampliam sem discussões ou diálogos. Dessas interpretações é que vem o entendimento de que “as práticas educativas têm como centro o trabalho com a linguagem escrita” (p. 278).

As professoras pesquisadas consideram um avanço a ampliação do EF para nove anos de duração, porém avaliam que este avanço esteja ameaçado pela

impossibilidade ou falta de compromisso em assegurar condições educacionais adequadas a todas as crianças, nas escolas públicas brasileiras.

O aspecto positivo principal desta política educacional, segundo a autora, é a garantia de matrícula para todas as crianças de seis anos de idade. Porém somente a garantia não dá conta de todas as demandas que surgiram concomitantes com a implementação do EF de nove anos. Moro (2009) sugere, então, envolver os professores nas discussões, ouvi-los nas tomadas de decisão acerca desse processo, permitir a eles a compreensão autêntica das finalidades, das metodologias e das estratégias educativas adequadas para o trabalho com essa faixa de idade das crianças, em função de suas especificidades, assim como esclarecer a comunidade escolar ampliada (p. 280), como caminhos para o sucesso do processo de inclusão de crianças com seis anos de idade no EF de nove anos.

O trabalho descrito a seguir foi desenvolvido no ano de 2009 na Universidade de Passo Fundo – RS. Com a dissertação de mestrado “Ensino fundamental de 09 anos: implicações na formação do professor para o atendimento à infância”, Alexandra Tagata Zatti introduziu novos argumentos sobre a realidade da criança de seis anos que deixa a EI e passa a pertencer ao EF.

Com os objetivos de analisar de que forma as Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 incitam mudanças nas políticas educacionais para a educação básica, estruturadas pelos governos estaduais em todo Brasil, e como a ausência de políticas nesse âmbito não permite que se constituam mecanismos de formação continuada do professor, o que implicaria, pedagogicamente, a formação da criança, a autora desenvolveu uma pesquisa de natureza bibliográfico-documental que conta, também, com a observação participante no contexto escolar em que atuava como professora e, ainda, observações durante a implantação do EF de nove anos na rede estadual de ensino da cidade de Chapecó, Santa Catarina.

Zatti (2009) inicia seu texto apresentando parte da legislação da educação básica com a intenção de promover uma compreensão sobre o contexto da elaboração da Lei que determina o EF de nove anos, assim como seu conteúdo e seus desdobramentos. Depois descreve o processo de organização pelo qual o estado de Santa Catarina, especificamente a cidade de Chapecó, viveu para atender as crianças com seis anos de idade no EF.

A autora apresenta, ainda, algumas hipóteses que, ao longo do texto, foram problematizadas: “a quem compete atender esta criança em fase de transição entre

as duas escolas – a escola de educação infantil e a escola de ensino fundamental? Que tipo de formação os profissionais da educação receberam para esta mudança? (ZATTI, 2009, p. 17).

Ao tratar das implicações pedagógicas, a autora apresenta uma análise da noção de criança e da noção do professor através da legislação. Aborda, também, questões referentes ao trato pedagógico, ao material didático, à infra-estrutura, ao papel da família, ao papel da escola e, mais detalhadamente, sobre a formação do professor e às políticas para o ensino de nove anos e suas implicações para o atendimento à criança.

Como resultados de suas análises, constata que, durante o processo de inclusão de crianças com seis anos de idade no EF de nove anos, muitos foram os entraves que dificultaram o processo. Zatti (2009) destaca a falta de estrutura física como um grande problema, assim como a falta de preparo do professor que necessita de apoio desde a formação inicial. Aponta a grande necessidade de processos de formação continuada para que os docentes tenham, de fato, condições de desenvolver um trabalho de acordo com o que está transcrito nos materiais de recomendações da legislação. Argumenta que houve uma grande resistência desses profissionais em mudar suas práticas e enfatiza a necessidade e a importância de uma política de valorização e de formação de professores para o EF que deve ser redefinida desde a inclusão de crianças com seis anos (p. 74).

Também no ano de 2009, Suzana Schineider desenvolveu a dissertação de mestrado “O projeto piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre os materiais didáticos”, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O foco de sua pesquisa foram os materiais didáticos dos programas participantes do “Projeto piloto para a alfabetização de crianças com seis anos” implementado a partir do ano de 2007 no estado do RS.

A autora concentra o foco de suas análises no “Programa alfabetização pós-construtivista” do GEEMPA, desenvolvido em vários municípios do RS no ano de 2007. Justifica que, apesar de transitar pelas produções didáticas do Instituto Ayrton Senna e do Programa Alfa e Beto, sua escolha se deu pelo fato de o GEEMPA ser uma instituição gaúcha, e possuir grande experiência com políticas públicas já implementadas no estado do RS.

O objetivo da dissertação é “problematizar como estão circulando os novos discursos em alfabetização que constituem professores e alunos” (SCHINEIDER,

2009, p. 12). Para tanto, a autora apresenta questões fundamentais na construção da pesquisa:

Que discursos e representações circulam nos materiais didáticos usados no Projeto-Piloto de Alfabetização dessa rede pública de ensino? Que discursos são constituidores das instituições que participam deste projeto? Que concepções acerca do que é alfabetização/letramento podemos enxergar nesses materiais? (SCHNEIDER, 2009, p. 18).

No primeiro momento do texto, Schneider (2009) discute o papel da cultura através da análise dos materiais didáticos. Busca argumentos em Foucault para concentrar sua descrição na cultura e suas representações. Descreve aspectos do Projeto piloto para alfabetização de crianças com seis anos e apresenta as instituições envolvidas.

Em seguida, apresenta uma discussão sobre o financiamento da educação em prol das demandas do mercado, problematizando a participação de setores privados na educação pública.

Sobre o processo de compra e venda que caracteriza de forma prática a adoção de programas específicos para dar conta de uma nova proposta de ensino no 1º ano do EF de nove anos, Schneider (2009, p. 35) aponta que “cabe questionar o porquê da adoção desses três sistemas homogeneizadores, se a ‘idealização’ do MEC era justamente a construção de um novo currículo”.

Através dos argumentos de Foucault, estabelece uma relação sobre a participação das Organizações Não-governamentais (programas participantes do Projeto piloto para alfabetização de crianças com seis anos) nos atos legítimos de governo. Problematiza a espaço das ONGs enquanto colaboradoras do Estado e articuladoras de “estratégias de controle, vigilância e poder sobre uma população” (p. 38).

Enfatiza os aspectos da competitividade e da produtividade, inevitáveis, por ser retrato da economia de mercado atual, que acaba por descarregar nas escolas e nos professores a responsabilidade pelo sucesso/fracasso e, conseqüentemente, pelo aumento das vendas do produto oferecido.

Afirma a autora que, para toda formação ou transformação, é necessário que se promovam mudanças nas práticas discursivas no interior das instituições sociais envolvidas; “não basta olhar globalmente para as mudanças políticas educacionais que transferem do poder público para o privado a função de educar, é preciso olhar

para *como* essas forças regulam a prática pedagógica em nossas escolas” (SCHINEIDER, 2009, p. 44). Assim, para olhar o *como*, a autora aponta algumas questões provocativas que carecem, em contraponto com o que já foi dito, de uma análise mais profunda:

O que métodos ou metodologias de alfabetização tem a ver com isso tudo?  
 Por que ONGs se ocupam da escolarização e da alfabetização de crianças?  
 Por que assumem uma tarefa que era, desde a modernidade, do Estado?  
 Por que o Estado passa a compartilhar com essas organizações uma tarefa que assumira para si, quando as escolas deixaram de ser de improviso e passaram a ser preferencialmente do Estado? (SCHINEIDER, 2009, p. 48).

Os esforços mais significativos na construção da dissertação, segundo a autora, estão na seção que aborda os materiais didáticos dos programas envolvidos no Projeto Piloto e apresenta a discussão sobre questões da alfabetização. Schineider (2009) descreve historicamente a alfabetização nas últimas décadas, usando referências de Mortatti e Soares. Faz uma abordagem sobre o antagonismo entre os chamados métodos fônicos e as propostas construtivistas (p. 54) e confronta os discursos sobre alfabetização apresentados nos materiais didáticos do referido Projeto.

Schineider (2009) problematiza, ainda, os processos de avaliação. Tanto a avaliação externa, sob a responsabilidade da Fundação Cesgranrio – RJ, que tinha como propósito divulgar o desempenho de cada Programa, quanto as atividades de avaliação desenvolvidas pelas instituições participantes do Projeto Piloto, especialmente o GEEMPA, foco principal nas suas análises.

Por fim, apresenta algumas considerações sobre toda a construção de seu trabalho que expressam, entre outros aspectos, que as condições sócio-históricas permitem uma alternância nos valores e no que pode ser considerado pertinente em determinado momento. Essas alternâncias perpassam várias instituições, sendo a escola a mais vulnerável. No momento, o pertinente aponta para a necessidade de se “produzir um sujeito globalizado, preparado para o mercado neoliberal, e a alfabetização torna-se também alvo [...], como sendo a habilidade primordial para a transformação desse sujeito” (SCHINEIDER, 2009, p. 142).

Infere a necessidade de se identificar o caráter produtivo de cada discurso sobre alfabetização, no sentido do que são “verdades historicamente construídas e

que podem ser desconstruídas em prol do que temos como representação de uma sociedade melhor” (SCHINEIDER, 2009, p. 143).

Outro trabalho que escolhi no intuito de contribuir com a pesquisa que desenvolvi é a dissertação de mestrado de Márcia Martins de Oliveira Abreu. O trabalho intitulado “Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento”, foi desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia – MG no ano de 2009.

A autora justifica seu interesse pelo tema devido ao fato de ter vivenciado as mudanças no EF enquanto pedagoga da EI e das séries iniciais da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Apresenta como objetivo de seu estudo o “entendimento sobre as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e letramento junto aos alunos e professoras das séries iniciais, no contexto de implementação do EF de nove anos” (ABREU, 2009, p. 31).

Para a realização da investigação, a autora selecionou turmas dos três anos iniciais do EF de nove anos. Através da representatividade de três turmas, Abreu (2009) pode empreender reflexões a respeito das transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e letramento (p. 32).

A dissertação está estruturada de maneira que apresenta inicialmente um apanhado das referências legais sobre a implantação do EF de nove anos nas esferas federal e do estadual de Minas Gerais e os estudos do CEALE sobre a alfabetização, no sentido de narrarem a constituição de uma nova realidade educacional demandada através da política de ampliação do EF. Na segunda parte, a autora descreve os detalhes da pesquisa, fala do caminho metodológico, do contexto e dos sujeitos envolvidos. Apresenta, também, um estudo teórico relacionado às questões norteadoras do seu trabalho, bem como divulga a sua análise sobre os dados captados na investigação.

Especificamente sobre a pesquisa (realizada no de 2007), a autora a define como um estudo de caso de cunho qualitativo (p. 62) e, com base nas prerrogativas deste tipo de pesquisa, descreve detalhadamente as características da escola-campo, nos seus aspectos físicos e pedagógicos, onde realizou a investigação. Participaram da pesquisa 83 crianças dos três anos iniciais do EF de nove anos, as três professoras regentes das turmas e uma integrante do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), responsável pelos processos de formação docente na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Os instrumentos

utilizados para a coleta de dados foram observação participante, questionários, entrevistas e atividades de leitura e escrita produzidas pelos alunos.

Através do argumento “O significado histórico da alfabetização e do letramento” (p. 83), a autora, recorrendo à Hérbrard, apresenta uma descrição sobre a aprendizagem da leitura e da escrita ao longo dos tempos e relaciona a alfabetização com a obrigatoriedade do ensino. Discorre sobre os conceitos de alfabetização e letramento de acordo com as contribuições de Soares e assume uma posição com relação à prática da alfabetização nas séries iniciais:

O ensino escolar oferecido nas séries iniciais, que objetiva prioritariamente o alcance do domínio da tecnologia da escrita, hierarquizando conseqüentemente a alfabetização em detrimento do letramento, muitas vezes, pode consolidar nos educandos uma concepção de incapacidade de dominar tal linguagem, pela complexidade que ela apresenta e pela falta de funcionalidade dessa linguagem no cotidiano (ABREU, 2009, p. 93).

Outro aspecto abordado por meio das análises descreve os materiais direcionados à alfabetização produzidos pelo CEALE, identificados para estudo e avaliação do processo de implantação do EF de nove anos no estado de Minas Gerais, bem como os documentos de orientação do MEC e da Secretaria Estadual de Educação daquele Estado. Segundo a autora, o conteúdo desses materiais é direcionado para os três primeiros anos do “novo EF”, ou seja, o ciclo inicial da alfabetização (p. 97).

É perceptível no texto de Abreu (2009) o cuidado com as questões sobre a formação dos professores alfabetizadores e as implicações que decorrem desta formação. As professoras pesquisadas manifestaram suas emoções sobre o fato de participarem ou não do processo de formação promovido pelo CEMEPE tendo como subsídio as publicações do CEALE. Nesse sentido, deveriam estar também, as questões mais direcionadas às especificidades da infância e do atendimento das crianças com seis anos no EF de nove anos.

Seguido suas considerações, Abreu (2009) discorre a respeito das concepções e práticas docentes sobre alfabetização e letramento. Para a autora, as professoras pesquisadas possuem diferentes entendimentos com relação ao momento em que os processos de alfabetização e letramento devam ocorrer, além de concepções distintas desses processos e das práticas pedagógicas necessárias ao seu desencadeamento. A descrição de algumas atividades didáticas

desenvolvidas nas turmas observadas permitiu o levantamento de dados que mostram a presença ou ausência da alfabetização e do letramento de forma concomitante nos anos iniciais do EF de nove anos.

Ao discorrer sobre “o relacionamento do educando das séries iniciais com a leitura e a escrita” (p. 129), a pesquisadora faz referência ao fato de que a maioria dos estudantes das escolas públicas tem um contato restrito com eventos de letramento antes de ingressarem nessa instituição. Afirma que “muitas vezes estes alunos chegam à escola sem saber atribuir um sentido às ações de ler e escrever” (ABREU, 2009, p. 130) e que é função da escola inserir sua clientela num ambiente que supra estas carências, permitindo um lugar que contemple vivências de leitura e de escrita com sentido para esses alunos.

A autora considera que a ampliação do EF poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento, principalmente para as crianças dos meios populares, uma vez que os estímulos à leitura e à escrita são maiores dentro da escola (p. 134).

Em suas considerações finais, Abreu (2009) apresenta, entre outras, as indicações de que, devido ao fato da leitura e da escrita assumirem atualmente um novo conceito que determina a apropriação do universo escrito por meio de sua produção e interpretação, apenas ler e escrever não é mais suficiente. É necessário que a escola produza processos em que ela atue fazendo a mediação do aluno com os materiais escritos em toda sua diversidade. Também afirma que dada a importância das experiências das crianças com o universo da escrita, é necessário que se “entenda a alfabetização e o letramento como processos contínuos que se desenvolvem antes e depois que a criança é inserida na escolarização obrigatória” (p. 147). Entende a pesquisadora que o processo de alfabetização e letramento é de responsabilidade de todos os professores, especialmente os que atuam nos três primeiros anos do EF de nove anos. Afirma a necessidade da formação continuada para os professores envolvidos no processo de implantação do EF de nove anos e sugere uma reorganização na forma de implementação dessa política no sentido de não acontecerem desacordos entre as instâncias governamentais envolvidas.

No ano de 2008, Arleanda Cristina Talin do Amaral, apresentou junto à Universidade Federal do Paraná a dissertação de mestrado intitulada “O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba”. O argumento que

orientou o seu trabalho gira em torno das “estratégias que as crianças constroem entre elas e com os adultos para a apropriação dos processos educativos na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos” (AMARAL, 2008, p. 12). Através desse argumento, a autora buscou conhecer as interações criança/criança e criança/adulto, compreender o processo de transição da EI para o EF, identificando os processos educativos nessas duas modalidades de ensino e, ainda, identificar as perspectivas dos pequenos sobre o que é ser criança e viver a infância na escola de EF.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2007, em uma escola de tempo integral da rede pública do estado do Paraná. O público alvo foram crianças de cinco e seis anos de idade de uma turma de 1º ano do EF de nove anos. Foram 120h de observações registradas em diário de bordo. Por meio das observações a autora buscou “analisar as estratégias que as crianças criam para apropriarem-se dos processos educativos na transição da educação infantil para o ensino fundamental” (AMARAL, 2008, p. 40).

Ao analisar esta situação, a autora questiona se o ingresso antecipado no EF, na contramão da legislação nacional, se configura como uma ampliação dos direitos para as crianças e pondera se o 1º ano do EF é o melhor espaço para o atendimento das especificidades das crianças de cinco anos.

Outro fator que merece ser considerado sobre a implantação do EF de nove anos e o ingresso de crianças com seis anos, descrito do texto de Amaral (2008), é o que refere à forma que foram organizadas as primeiras turmas na escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Como já foi dito, a coleta de dados iniciou no segundo semestre letivo do ano de 2007. No primeiro semestre do referido ano, os mesmos alunos frequentavam a EI, passando a integrar o EF após o recesso entre o final de um semestre e o início do outro.

Baseada em Kramer, a autora analisa como efetivamente se dá a transição das crianças da EI para o EF, buscando identificar os processos educativos que fazem parte de cada uma das etapas da educação. Amaral (2008, p. 49) defende que “ao entrar no EF, as crianças não precisem abandonar a infância, a espontaneidade, a brincadeira, em nome de um trabalho escolar histórica e culturalmente designado como ‘sério’ pautado no entendimento de que para ser sério, para ter qualidade é preciso ser sisudo”.

Descreve minuciosamente o procedimento de coleta de dados através da observação da interação entre todos os atores na sala de aula, inclusive os diálogos que ela, pesquisadora, manteve com as professoras e principalmente com as crianças. Narra os artifícios criados pelos alunos para atender ou não as regras da escola e as solicitações das professoras. Indica as preferências da turma observada com relação aos compromissos escolares. Aponta que as crianças de cinco e seis anos, mesmo cumprindo as ordens, têm estratégias específicas que as ajudam a burlar, de certa maneira, as imposições feitas pelos adultos no ambiente escolar.

A autora atenta para o fato de que os momentos destinados às brincadeiras livres dos alunos, momentos de livre expressão e, portanto constitutivos de aspectos ricos de significados, não são considerados na escola.

Amaral (2008) apresenta argumentos que descrevem a visão dos pequenos sobre questões de gênero, idade, classe social e etnia. Segundo ela, as crianças possuem um entendimento privilegiado do mundo adulto e apresentam condições para um debate maior do que o explorado pela escola. Para a autora, importantes temáticas são desconsideradas nos ambientes de ensino, provavelmente em nome da suposta incapacidade de compreensão da criança (p.109).

Conclui seu trabalho apresentando algumas considerações que afirmam que, para transformar a prática pedagógica, é necessário ouvir, conhecer, considerar os desejos e opiniões das crianças. Desse modo, escutá-las “demanda concebê-las como sujeitos conscientes de sua condição, detentores de variadas formas de expressão e capazes de posicionarem-se frente à experiência que envolve a infância” (AMARAL, 2008, p. 111). Em contra partida, o controle e o domínio excessivo que os adultos exercem sobre as crianças geralmente inibem a curiosidade, reprimindo as possibilidades de a criança interagir, brincar, imitar, aprender, criar, compartilhar, enfim, exercitar suas múltiplas linguagens (p. 112).

Por fim, a pesquisadora reafirma sua intenção no sentido de contribuir com a organização do trabalho pedagógico, através de esclarecimento aos organizadores do processo educacional nas escolas sobre o quão fundamental é considerar as crianças, e assim, possibilitar uma “mudança de paradigma que culmine na construção de espaços de encontro e compartilhamento entre adultos e crianças e de propostas pedagógicas mais coerentes com as especificidades das muitas infâncias” (AMARAL, 2008, p. 115).

Com o objetivo de conhecer as ideias das professoras sobre o ingresso da criança aos seis anos de idade na escola obrigatória e as implicações deste ingresso na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais, a dissertação de mestrado “A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria – RS” foi construída no ano de 2008, por Luciana Dalla Nora dos Santos e apresentada na Universidade Federal de Santa Maria.

A autora caracteriza seu trabalho no âmbito da pesquisa qualitativa narrativa. Apresenta doze professoras colaboradoras, regentes de classes de 1º ano do EF de nove anos do sistema municipal de ensino da cidade de Santa Maria, que, por meio de falas, captadas através de entrevistas semiestruturadas, possibilitaram argumentos para esta investigação. O aporte teórico baseia-se em estudos de Ferreiro e Teberoski, Ferreiro, Vygotsky, entre outros.

Santos (2008) apresenta, primeiramente, as perspectivas da legislação para o EF de nove anos, dando ênfase ao PNE e às regulações normativas das instâncias oficiais. Depois, refere-se à infância através das contribuições dos estudos vigtskyanos acerca da aprendizagem e da importância da zona de desenvolvimento proximal e das atividades socioculturais como fundamentos para o desenvolvimento da criança. Mostra também, uma descrição sobre a transformação histórica pela qual passou o ensino da leitura e da escrita, fazendo uma abordagem dos estudos psicogenéticos e socioculturais.

Através das informações coletadas, Santos (2008) elegeu três categorias para construir suas análises. A primeira refere-se às concepções sobre criança e infância, a seguinte aborda as concepções sobre a leitura e escrita e, por fim, a organização pedagógica.

Ao referir sobre criança e infância, explicita as percepções das professoras colaboradoras sobre o mundo infantil. Segundo a autora, as entrevistadas faziam muitas referências à necessidade da criança brincar, e a projeção do que a criança pode se tornar por meio da escolarização. As manifestações mais recorrentes indicavam que, para as professoras colaboradoras, a infância é “um momento de construção de possibilidades, a criança é um sujeito ativo, participativo que precisa ser ouvido, a infância é compreendida como dimensão de direitos, entre eles o de aprender, de brincar e de participar” (SANTOS, 2008, p. 123). Ainda sobre a mesma dimensão, os sujeitos da pesquisa dão conta de que “a brincadeira é entendida na

sua dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana” (SANTOS, 2008, p. 123). Nesse sentido, o entendimento da criança como um ser a quem falta habilidade, um ser incompleto, tem, na brincadeira, uma maneira privilegiada para o ensino de habilidades e conteúdos, “assim, ocorre a didatização do lúdico” (p. 123).

As concepções sobre leitura e escrita referem-se, principalmente, à alfabetização. Neste tópico a autora pode evidenciar a recorrência de aspectos sobre a ampliação do tempo para alfabetizar, a alfabetização como processo, a compreensão da escrita como um sistema de representação da linguagem, a construção de significados e sentidos para a alfabetização, a função social e cultural do aprendizado da língua escrita, a necessidade da escrita nos dias de hoje, a aprendizagem através de atividades significativas, a ênfase na ludicidade, o respeito às hipóteses dos alunos. Também surgiram indicações sobre a maturidade e a aprendizagem das crianças com seis anos de idade, sobre os exercícios mecânicos e sem significados para o aluno, as tarefas de repetição e cópia.

Sobre a organização pedagógica, a autora descreve o espaço em sala de aula. Segundo Santos (2008, p. 123), a maneira como as professoras organizavam suas práticas estava respaldada pelas suas concepções tanto de leitura e de escrita quanto de infância e de criança. Os elementos recorrentes foram a busca de identidade para este espaço/tempo, reorganização do espaço/tempo, trabalho com as diferentes linguagens, atividades diversificadas e colaborativas, falta de clareza sobre as especificidades do 1º ano do EF de nove anos.

Em suas conclusões, defende que as professoras colaboradoras utilizam-se de um movimento prospectivo e um movimento retrospectivo para organizar o pensamento acerca da infância e das crianças.. O primeiro movimento relaciona a organização pedagógica “a um pensar os processos de produzir a infância e construir o ensino prospectivamente” (SANTOS, 2008, p. 160). Nesse sentido, a formação do sujeito é delineada através da valorização e das especificidades de cada indivíduo. As professoras compreendem a criança como um sujeito histórico e ativo (p. 160) e propõem situações de ensino e aprendizagem focando o que a criança poderá vir a ser. Em contraponto, o movimento retrospectivo, percebido na fala das professoras, refere-se às inferências de que a “criança é vista como alguém que precisa ser completado, que precisa ser lapidado” (p. 160). Nessa perspectiva, a

criança precisa do adulto, do professor para organizar o seu desenvolvimento. Em decorrência desses movimentos, a autora depreende que:

[...] há duas realidades sendo produzidas nos espaços escolares, de um lado a prática tem se constituído como motivadora de um amplo desenvolvimento da criança, no qual é considerada a natureza sociocultural dessa e da aprendizagem. E, de outro, a prática remete-nos a falta de atividades que levem em conta essa possibilidade, uma vez que há uma prática motivadora da repetição e da reprodução. (SANTOS, 2008, p. 163).

Finalizando, Santos (2008) apresenta alguns elementos que julga indispensáveis para a organização do trabalho no 1º ano do EF de nove anos que vão, desde o cuidado com as especificidades da infância, a atenção para a construção de um planejamento que contemple o espaço, o tempo e os materiais adequados, o contexto, a função social da escrita, até as interações da criança com a linguagem e a valorização das diferentes linguagens. Também indica a necessidade de um espaço para que os professores reflitam sobre suas práticas e problematizem seu processo formativo.

Considero que esses estudos contribuíram aprofundando as discussões sobre o EF de nove anos e também me auxiliaram no sentido de criar subsídios e argumentos que me permitem propor esta dissertação.

## **2.2 A circulação do tema ensino fundamental de nove anos nos eventos científicos**

Muitos espaços de discussões e estudos sobre as demandas da educação são constituídos através de eventos científicos de referência. Nesses espaços, a comunidade acadêmica divulga suas pesquisas e apresenta seus compromissos com determinados temas. Apresento, agora, breve sinopse de alguns trabalhos sobre o “EF de nove anos” que tiveram circulação em eventos de relevância acadêmica e científica no país nos últimos anos. Inicialmente abordo de forma sucinta a descrição desses espaços.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – com reuniões anuais há mais de trinta anos, promove fóruns de debates a partir de encontros nacionais onde são discutidas várias temáticas da área da educação. Na estrutura da organização, existem vinte e quatro Grupos de Trabalho

– GTs. As reuniões anuais da ANPED são eventos extremamente concorridos e de conceitos elevadíssimos no mundo acadêmico. A maioria dos estudos sobre o EF de nove anos está relacionado ao GT 10 – Alfabetização, Leituras e Escrita.

Desde o ano de 1998 acontece também o Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação – ANPED SUL, que congrega pesquisadores e profissionais da educação da região sul do Brasil, divulgando, do mesmo modo, estudos profícuos sobre a temática da educação.

Outro evento de significativa importância é o Congresso de Leitura do Brasil – COLE, promovido pela Associação de Leitura do Brasil com periodicidade bianual. Entre os propósitos do COLE, estão a reflexão e a socialização de experiências educativas ligadas ao universo do livro e da leitura.

Ainda o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, também com periodicidade bianual, é organizado por Instituições de Educação Superior e vem contribuindo com a divulgação das pesquisas educacionais e o conhecimento sistematizado historicamente sobre os processos de ensinar e aprender.

Esses fóruns, pela sua importância no cenário nacional, foram selecionados para a pesquisa de trabalhos sobre a temática em questão.

Destaco inicialmente o trabalho de Celdon Fritzen e Rosilene de Fatima Koscianski da Silveira, apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED no ano de 2009. O texto “Alfabetização e letramento – o que dizem as crianças” foi apresentado com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre as possibilidades desencadeadas pela literatura no processo de alfabetização e de letramento a partir do olhar e das percepções das crianças. Segundo os autores, através da pesquisa realizada foi possível conhecer as estratégias adotadas ou criadas pelas crianças para a aprendizagem da escrita e da leitura. As contribuições do texto são no sentido de desvelar o modo de pensar da criança e ampliar o entendimento sobre a alfabetização e o letramento, buscando outras formas de mediação e intervenção destes processos junto aos alunos no EF de nove anos.

O texto “As práticas em alfabetização para um ensino fundamental de 9 anos”, escrito por Ivete Janice de Oliveira Brotto, e apresentado do 16º COLE no ano de 2007, traz a análise de um dos documentos do MEC que orienta a ampliação do EF para nove anos através da leitura aprofundada do artigo “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”. Essa análise foi no sentido de

contribuir com a tarefa de formação acadêmica e exercício da docência na alfabetização. Segundo Brotto (2007), as orientações teórico-metodológicas reveladas no texto demonstram que os autores estão partindo do pressuposto de que os professores alfabetizadores têm sólida formação linguística e pedagógica, capaz de lhes possibilitar o acompanhamento do conteúdo trazido no texto de referência. Para a pesquisadora, considerar tal conhecimento como comum para a maioria dos professores alfabetizadores é um equívoco, pois facilmente se encontram currículos de cursos de Pedagogia que comprovam o ensino da língua materna apoiado apenas na escassa carga horária destinada ao ensino do processo de alfabetização ou da metodologia do ensino da língua portuguesa, não levando em conta os conhecimentos linguísticos. Com isso é apresentada uma crítica aos materiais de orientação produzidos pelo MEC, pois, aparecem em certos momentos descontextualizados da realidade.

Angela Maria Martins apresentou o trabalho “Políticas de educação básica e a escola de nove anos: debatendo a agenda fundamental” no XII ENDIPE (2006). A proposta foi descrever estatisticamente a realidade educacional do Brasil nos aspectos que interferiram diretamente na política de ampliação do EF. Apresentou algumas questões no intuito de problematizar a participação efetiva das esferas nas quais o ensino público é constituído, indagando sobre a formação inicial do profissional que atende as crianças de seis anos no EF de nove anos; ainda, como encorajar e subsidiar a mudança das práticas pedagógicas tradicionais de sala de aula; e como, efetivamente, promover mudanças nas relações de ensino e aprendizagem. A autora argumenta que a escola deve se constituir em um espaço onde os projetos possam ser gestados coletivamente e expressem realmente as necessidades de seus atores. Dessa maneira, questiona o conceito de políticas públicas constituídas em gabinetes, distante da realidade escolar.

O trabalho de Andrea Rapoport, “O que se faz no primeiro ano? Uma análise a partir do olhar de crianças no primeiro ano do ensino fundamental” apresentado na ANPED SUL, no ano de 2008, encerra esta seção. O objetivo da autora era entender o olhar das crianças sobre o que se faz no primeiro ano do EF por meio da expressão de desenhos. Participaram da pesquisa trinta e cinco crianças do município de Canoas – RS. De modo geral, os desenhos dos alunos incidiram sobre as brincadeiras e os jogos, atos de desenhar, as atividades de recorte, colagem e pintura, leitura e escrita e sobre a amizade com os colegas. Rapoport (2008) sugere

o protagonismo infantil como a alavanca das propostas pedagógicas para que a escola de nove anos dê condição ao aluno de desenvolver as múltiplas linguagens, a socialização, a criatividade e a autonomia.

Esses estudos são exemplares do que está sendo produzido no meio acadêmico sobre a temática em questão e serviram de balizadores da pesquisa que realizei.

### **2.3 As contribuições dos estudos sobre o ensino fundamental de nove anos para o momento histórico atual**

Todo processo de mudanças exige, além de um período de maturação das ideias, uma ampla discussão acerca dos conceitos, pressupostos, problemas e benefícios que poderão dele decorrer. Com a implantação do EF de nove não foi diferente. As muitas “novidades” com relação ao novo período despertaram sucessivas indagações, e os estudos realizados nas instituições de ensino superior e demais instâncias promotoras do conhecimento e desenvolvimento acadêmico vêm contribuindo para a solidificação desta política pública.

Assim, as considerações apresentadas nos vários estudos aqui abordados, sugerem elementos que podem indicar formas relevantes de por em prática o que está proposto, especialmente em razão do ingresso de crianças com seis anos de idade e da ampliação do EF para nove anos de duração, por meio dos documentos legais e das demandas das escolas propriamente dito.

Um dos pontos críticos do debate é o paradoxo expressado pela atividade lúdica e a atividade de estudo. Algumas pesquisas chamam a atenção para que a escola, especificamente as professoras do 1º ano do EF de nove anos tenham o cuidado para não reforçar as diferenças entre essas atividades vinculando-as a primeira, ao prazer e a segunda, à obrigação. A perspectiva é a de que haja espaço para as duas atividades concomitantemente. O uso das brincadeiras de faz-de-conta, como forma de transição da atividade lúdica para a atividade de estudo, pode ser uma forma para que a ludicidade esteja presente nessas turmas. A dicotomia entre reservar um espaço, muitas vezes bem amplo, para que o aluno do 1º ano brinque livremente e, a proposta do lúdico através de jogos didáticos, exclusivamente, não garante o desenvolvimento e a expressão criativa.

A sugestão da convivência concomitante das atividades lúdicas e de estudo, sem reserva de tempo ora para uma, ora para outra, pode garantir aos alunos que ingressam mais cedo na escola obrigatória, o espaço legítimo para que sejam crianças, para que brinquem, aprendam e cresçam.

Porém, a garantia desse espaço requer a transformação da prática pedagógica. Nesse sentido, espera-se que os professores percebam os alunos do EF de nove anos como sujeitos que se expressam através de condições específicas que envolvem a infância. Exercer um controle excessivo pode reprimir as manifestações criativas e inibir as múltiplas linguagens pelas quais as crianças se expressam. A prática pedagógica para o “novo EF” requer a consideração de espaços nos quais a brincadeira e o ensino convivam de maneira sistemática, juntamente com as muitas formas de expressão das linguagens infantis.

Para além das transformações das práticas pedagógicas, é urgente que os professores e gestores entendam, de fato, a implementação do “novo 1º ano” e os desdobramentos referentes à aprendizagem da leitura e da escrita. Entre os aspectos a serem considerados, está a necessidade do envolvimento de todos os professores, especialmente os que atuam nos três primeiros anos do EF de nove anos, no processo de alfabetização e letramento das crianças. O entendimento de que a alfabetização e o letramento são processos contínuos que se desenvolvem antes e depois que a criança é inserida na escolarização obrigatória requer a assunção, por parte dos professores, que apenas ler e escrever não dá mais conta dos conhecimentos necessários aos alunos ingressantes no “novo EF”. Assumir um novo conceito que determina a leitura e a escrita por meio da produção e da interpretação do universo infantil é o paradigma do EF de nove anos.

No sentido de tornar legítimas as demandas decorrentes da implantação do “novo EF”, a atuação dos professores deve estar no centro das discussões. São as ações dos professores que garantirão a qualidade que se espera no EF de nove anos.

A formação continuada passa a ser, então, indispensável aos promotores da mudança na educação. O envolvimento dos professores nas discussões, nas tomadas de decisões e na compreensão verdadeira dos fins, da metodologia e das estratégias adequadas para o atendimento do novo público do EF de nove anos é necessário, como forma de dar protagonismo a quem realmente é fundamental no processo. Ações que visem ao domínio dos novos conceitos, que permitam a troca

de experiências e proporcionem o debate acerca das modificações que se impõem nas escolas e na educação como um todo, através da inclusão de crianças com seis anos de idade no “novo EF” podem ser conquistadas por meio da organização de uma política de valorização de momentos de formação continuada.

A estrutura física das escolas é outro ponto que precisa ser considerado. As indicações legais sugerem um novo ambiente para acolhimento do novo público. As pesquisas indicam que esse ambiente não existe. As crianças do “novo EF” estão sendo atendidas ou em salas da EI ou, ainda, na maioria dos casos, nas salas da antiga 1ª série do ensino de oito anos. O espaço acolhedor onde convivam o mundo letrado e as especificidades da infância, onde a alfabetização aconteça de forma natural em meio às atividades lúdicas, ainda não está configurado.

Também cabe salientar a atenção das pesquisas quanto às questões políticas que podem estar subsumidas à ampliação do EF de nove anos e ao ingresso obrigatório de crianças com seis anos de idade. O controle dos índices educacionais através de ações de governo que, transformados em dados estatísticos, indicam os rumos das práticas escolares e das ações da gestão, são indicadores da política educacional contemporânea.

Seria ingênuo o pensamento de que a ampliação do EF de nove anos se deu motivado apenas pelo cuidado com a criança que está fora do ensino obrigatório, ou para que com um ano mais de escolaridade esta criança tenha condições de um desenvolvimento intelectual mais consistente no que se refere à aquisição da leitura e da escrita.

Finalizando, as principais contribuições das pesquisas dão conta de que existem alguns elementos indispensáveis para a organização do trabalho no 1º ano do EF de nove anos. A convergência ocorreu em vários aspectos que vão desde o atendimento das especificidades da infância, a construção de um planejamento que contemple o espaço, o tempo e os materiais adequados às crianças, a consideração do contexto atual, até a necessidade de os professores desenvolverem seu trabalho considerando a função social da escrita e a interação da criança com as diferentes linguagens.

Acredito que este recorte é uma forma de apresentar, mesmo que sucintamente, as contribuições das pesquisas e dos trabalhos acadêmicos escolhidos para fazerem parte desta dissertação.

Prosseguindo, o próximo Capítulo – Os caminhos da alfabetização: métodos, tendências e possibilidades –, apresenta uma abordagem histórica das especificidades da alfabetização, construída através de autores de referência. Este capítulo é importante, pois servirá de base para a análise dos dados coletados na pesquisa realizada.

### **3 Os caminhos da alfabetização: métodos, tendências e possibilidades**

Início este capítulo com uma breve descrição de como a alfabetização vem sendo desenvolvida no Brasil. Um estudo sobre os métodos de alfabetização e o que existe hoje como tendência relevante sobre o tema serão abordados mais sistematicamente logo após esta descrição inicial.

Tomando por base o processo histórico da alfabetização no Brasil, entre as décadas finais do século XIX, os acontecimentos do século XX e o período atual, percebo que, no decorrer de mais de 140 anos, ou seja, abrangendo três séculos distintos, o ensino da leitura e da escrita viveu movimentos de avanço e retrocesso.

Segundo Morttati (2000a), as continuidades e discontinuidades na alfabetização marcadas pela disputa entre o que ora é moderno, inovador e o que ora é antigo, ultrapassado, gera as especificidades de cada momento histórico da alfabetização no Brasil.

No final do século XIX, com o advento da Proclamação da República, exacerbou-se a necessidade de alfabetizar a população do país. Aliado ao fato do crescimento do comércio editorial brasileiro, surge, através das cartilhas de alfabetização, um grande movimento de metodização do ensino da leitura e da escrita. Nesse período, então, “inicia-se [...] um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua identificação com a questão dos métodos de ensino” (MORTATTI, 2000b). A forma de alfabetizar era desenvolvida seguindo-se as cartilhas que apresentavam lições através da metodologia da marcha sintética, abordando especificamente soletração e palavração.

A partir das primeiras décadas do século XX, com a influência da pedagogia norte-americana, o ensino da leitura e da escrita se dá através da adoção da marcha

analítica, que aborda os processos de palavração e sentençação (MORTATTI, 2000a).

Por volta dos anos 30 deste mesmo século, a “alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2000a), preconizada pelo trabalho focado na maturidade da criança e nas bases psicológicas interpretadas através dos Testes ABC, instaura a adoção dos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou sintético-analítico) para ensinar a ler e escrever.

Na década de 70 e 80 dos anos noventa, novamente a escolarização do ensino da leitura e da escrita toma rumos diferentes. Com a publicação das contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e a imensa disseminação do que seriam as ideias construtivistas, o movimento de questionamento sobre a necessidade e a eficácia dos métodos de alfabetização leva às escolas um novo panorama. Com a proposta de acabar com o analfabetismo no Brasil (MORTATTI, 2000a), o construtivismo toma conta dos discursos das professoras e das escolas.

Na virada do século XXI, volta aos discursos escolares a necessidade do uso de um método para alfabetizar, acredito que muito em função do fracasso do momento histórico anterior. O construtivismo, ou o que as pessoas (não)entendiam dele, instalou o caos nas escolas brasileiras, o que levou as professoras alfabetizadoras a retomarem as práticas do passado, voltando a utilização dos métodos de marcha sintética, analítica ou ambos.

Sequencialmente, nos anos 80 e 90 do século XX, surgem os estudos sobre letramento que são inseridos nos ambientes de formação de professores, porém não muito além deles. Esses aspectos mencionados, juntamente com a mudança do foco de “como se ensina” para “como se aprende”, que vem dos estudos psicogenéticos, agregado às funções sociais que cada indivíduo dá à leitura e à escrita, e o que Peres (2009) apontou como “novas culturas de alfabetização” através do entrelaçamento entre a oralidade, a leitura e a escrita, podem caracterizar o momento atual da alfabetização.

O movimento que descrevi aqui pretendeu afirmar que o ensino da leitura e da escrita no Brasil apresenta o que Mortatti (2000a) chamou de “continuidades e descontinuidades”, que as “idas e vindas” nas tendências pedagógicas sobre alfabetização estão expressas através do processo de legitimação e recusa de certa metodologia ou tendência, que afirmar uma proposta em detrimento de outra pode

significar a modernidade e a inovação ou o conservadorismo do professor em determinado tempo.

Para Soares (2003, p. 15), “alfabetização é um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Ainda na mesma obra a autora afirma que “alfabetização é adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (SOARES, 2003, p. 15). Também a autora introduz a discussão sobre letramento: “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18).

A expressão que surgiu da tradução da palavra inglesa *literacy* e que, na língua de origem, designa “o estado ou condição que assume aquele que sabe ler e escrever” (SOARES, 2009, p.17), ganha espaço nos diálogos sobre o ensino da leitura e da escrita e é problematizada por Soares (2009) no sentido de que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança [...] no mundo da escrita ocorre simultaneamente por estes dois processos: pela aquisição convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2004, p. 11).

Apesar do uso da expressão letramento no Brasil não ter sido inaugurado por Soares (no ano de 1986, Mary Kato apresenta o termo pela primeira vez no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística*) são dessa autora, sem dúvida, as maiores contribuições acerca do tema na educação no Brasil. A tendência atual dos estudos sobre o ensino inicial da leitura e da escrita indica a indissociabilidade da alfabetização e do letramento. A dependência apontada por Soares (2004, p. 11) ao afirmar que a “alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através das atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* [...] da alfabetização”, está no cerne das questões metodológicas e conceituais sobre o tema.

Ferreiro (2008) diz que a “alfabetização é um processo que inicia bem cedo e não termina nunca mais”. Apesar de a referida autora contrapor-se ao conceito do letramento, seus estudos estão entre os mais importantes no campo da

alfabetização. Os estudos psicogenéticos, especialmente apresentados em a *Psicogênese da Língua Escrita*, instauraram uma nova forma de entender a alfabetização. O pensamento das crianças sobre a escrita, a construção de hipóteses e a liberdade pela busca de uma estrutura dinâmica que permite errar e acertar em diferentes momentos garantiu um novo modelo de prática alfabetizadora.

Essa nova prática denominada de construtivismo, executou, de certa forma, a presença das atividades baseadas nas metodologias de alfabetização até então conhecidas, associadas aos métodos tradicionais de ensino. As escolas passaram a definir suas propostas pedagógicas como construtivistas, mas sem saber exatamente o que significava e quais mudanças implicaria de fato esta concepção.

Antes dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), o discurso sobre a alfabetização envolvia, fundamentalmente, a questão dos métodos. A discussão nos ambientes escolares limitava-se apenas a definir entre um ou outro método de alfabetização a ser usado em determinado período histórico.

Falar de métodos de alfabetização até os anos 80 significava aderir ao método sintético ou analítico. Os métodos sintéticos e analíticos englobam, segundo Rizzo (1989), todas as estratégias didáticas do ensino da leitura e da escrita.

Os métodos sintéticos são desenvolvidos de maneira que o ensino e a aprendizagem se deem de forma gradual por combinar sons, letras e sílabas, extraídos de partes maiores como palavras e frases. Comumente se diz que este método de alfabetização caminha da *parte* (sons, letras ou sílabas) para o *todo* (palavras e frases).

Dentre os métodos sintéticos de alfabetização, está o alfabético que privilegia o ensino das letras, das sílabas e, sequencialmente, a formação de palavras e frases; o método fônico que parte do som da letra, inicialmente as vogais e, através de uma sequência gradativa, o som das consoantes para uni-lo aos sons das vogais; o silábico que consiste no contato do aluno com as sílabas para depois formar palavras e frases.

As principais críticas desse método de alfabetização estão na falta de cuidados com os significados e no não aproveitamento dos contextos oriundos dessas palavras ou frases como recurso alfabetizador (RIZZO, 1989).

O método analítico surgiu, segundo Lapuente (2008, p. 20), como uma “reação mais forte contra os postulados do método sintético, que passaram a ser considerados por muitos educadores como mecânicos e artificiais”. Os métodos

analíticos caminham do *todo* (histórias, frases e palavras) para as *partes* (sílabas e letras), e são expressos através da palavração, que parte do contato e da memorização da palavra, com todos os sons que a compõem e, depois, da formação de novas palavras; setenciação que inicia com o trabalho da frase inteira que depois é dividida em palavras e que, por fim, são divididas em sílabas; método global ou de contos, que privilegia a memorização de um texto simples com enredo interligando as frases e que geralmente aborda um tema que expresse os interesses das crianças.

Dentre as críticas do método analítico, está o argumento de que os alunos decoram os textos ao invés de lê-los, além do fato de poder ser considerado monótono o processo de memorização das unidades linguística maiores como as histórias, frases e palavras (RIZZO, 1989).

Para a compreensão deste processo de continuidade e descontinuidade do ensino inicial da leitura e da escrita, há a necessidade da abordagem de algumas questões históricas e sociais que, segundo Chartier, A.M. (1998), estão no cerne do entendimento de como se dão os processos de legitimação de determinada prática. Para a autora, a “alfabetização não é uma realidade fora da história e, por trás daquilo que se chama ‘saber ler’ estão competências específicas de cada época” (CHARTIER, A.M. 1998, p. 4). Portanto, as demandas sociais e históricas de cada período são fundamentalmente norteadoras da alfabetização praticada no Brasil. A autora chama a atenção para o fato de que “o conteúdo e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social de alfabetização se transforma” (CHARTIER, A.M. 1998, p. 4), da mesma forma, as competências exigidas de um professor são constantemente redefinidas.

As contribuições de Chartier, A.M. (1996, 1998, 2002, 2007), dão conta de explicar a transição dos modelos educacionais e, diante disso, a realidade que exige novas estratégias de ensino no sentido de atender as demandas da educação em dados momentos.

Chartier, A.M. (1998) apresenta quatro períodos específicos que, na França, foram determinantes para as mudanças no ensino inicial da leitura e da escrita:

Podemos distinguir quatro grandes etapas históricas ao longo das quais a definição dos objetivos da alfabetização mudou (apenas saber ler, saber ler-escrever-contar, adquirir os conhecimentos elementares da cultura escrita, dominar a cultura escrita da escolarização primária); a cada etapa correspondem novos conteúdos de formação e novos métodos de ensino das primeiras letras. (CHARTIER, A.M. 1998, p. 4-5).

Da mesma forma, encontramos nos propósitos da alfabetização no Brasil, indicadores semelhantes. O ensino da leitura na primeira metade do século XIX dava-se, fundamentalmente, com intuito do ensinamento da doutrina religiosa, que já predominou desde a chegada dos jesuítas em 1549. Depois dos anos 1889, com a Proclamação da República, a circulação de cartilhas próprias para o ensino da leitura pulverizou um pouco mais os ambientes de ensino formal e informal. Nessas cartilhas, além das lições de cunho cristão, estavam as sequências didáticas que, à época, tinham o *status* de ensinar a leitura e a caligrafia. O momento histórico do Brasil apresentava um país com novo regime político e que tinha o interesse de impulsionar o desenvolvimento econômico também através da alfabetização, muito mais no sentido de dar as ferramentas rudimentares e elementares necessária ao espaço que nascia com a nova política, do que proporcionar a instrução da população. Politicamente, era bem aceita a ideia da instrução pública e a impulsão editorial. As lições da marcha sintética, base das cartilhas editadas nessa época, eram capazes de instrumentalizar os aprendizes no ofício rudimentar da leitura e da caligrafia (desenho das letras). Neste período histórico era o que bastava (MORTATTI, 2000b).

Um segundo momento importante na escolarização do ensino da leitura e da escrita no Brasil, e que trouxe as lições da marcha analítica para os ambientes de instrução, foi o conhecimento da pedagogia norte-americana, especialmente através das contribuições de John Dewey (1859-1952). O reflexo da educação americana despertou, na elite do país, uma necessidade de mudança que culminou com o *Manifesto dos pioneiros da educação nova* no ano de 1932. O texto assinado pelos intelectuais mais importantes da época inicia afirmando que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”.

Assim, uma nova estrutura nacional estava posta – a realidade brasileira exigia novas perspectivas quanto à instrução do povo. A urbanização e a riqueza oriundas da cultura do café demandaram o crescimento industrial e econômico do

Brasil. A rapidez e a imprevisibilidade deste crescimento trouxeram problemas eminentemente de ordem social e política, o que propiciou uma pressão dos intelectuais brasileiros para a necessidade de uma reforma na educação. O ensino da leitura e da escrita e da matemática, agregado aos conhecimentos mais específicos como ciências, arte e literatura, a continuidade e a articulação do processo educacional, baseado na *educação em comum* ou *coeducação*, representaram, então, um novo paradigma na educação nacional. Não bastava mais saber ler e desenhar as letras. A alfabetização tomava então novos rumos, e a atividade didática e a formação dos professores também necessitavam de novas estruturas. A base da alfabetização, nesse período, é o ensino concomitante da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000b).

Os Testes ABC, introduzidos por Lourenço Filho (1897 – 1970), segundo Mortatti (2000a), com o intuito de verificar nas crianças o nível de maturidade requerido para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, foram outra etapa de fundamental importância na história da alfabetização no país. A aferição da maturidade dos alunos com base nesses testes existiu, no Brasil, até o final da década de 1970.

Valendo-se das contribuições da psicologia, Lourenço Filho criou, através dos Testes ABC, uma técnica de avaliação de habilidades e previsão das possibilidades de aprendizado dos alunos das escolas em todo o Brasil. O fundamental na educação do povo era, nessa época, o desenvolvimento de ações didáticas que “pudessem ser realizadas de maneira rápida, econômica e eficaz, visando [...] fixar o homem no campo e nacionalizar a educação e a cultura” (MORTATTI, 2000a). Para esse fim, a formação de classes homogêneas era a solução.

Através da organização de turmas com as mesmas habilidades, segundo os Testes ABC, o aumento do rendimento escolar estaria garantido, e a preocupação com a instrumentalização das camadas populares também. Os acontecimentos históricos deste período, que vão desde o surgimento de Getúlio Vargas no cenário nacional, os conflitos entre nações (II Guerra Mundial) até a modernização da economia através do processo de industrialização instalado a partir das metas de Juscelino Kubitschek, exigiam uma nova forma de ver o ensino como um todo, e, em especial, a alfabetização.

A junção dos métodos da marcha sintética e da marcha analítica por meio dos métodos mistos ou ecléticos esteve presente nas escolas durante a maior porção do século XX. Também é dessa época a perpetuação do ideário de escolas e salas de aula como conhecemos hoje: turmas numerosas, convívio dos gêneros, seriação, ensino expositivo, etc. (MORTATTI, 2000b).

O quarto período delineado por Mortatti (2000a) surge com a influência dos conceitos psicogenéticos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Nos meados da década de 1980, os estudos sobre a alfabetização começam a sinalizar para uma “revolução conceitual”. Segundo a autora, foi neste período que o ensino da leitura e da escrita esteve mais distante dos métodos sintéticos ou analíticos.

A alfabetização deixa de privilegiar os métodos, que indicam como se *ensina*, para se preocupar com o conhecimento do *como se aprende*. A aprendizagem da leitura e da escrita deixa de ser entendida como uma referência ao método de alfabetização, para ser tratada como o entendimento do processo pelo qual todas as crianças em fase de aprendizagem inicial da leitura e da escrita necessariamente passam.

Os estudos de Ferreiro e Teberoski (1999) categorizam a aprendizagem da leitura e da escrita basicamente em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético<sup>3</sup>. A aferição desses níveis se dá por meio da aproximação entre professor/pesquisador e os alunos e da análise da escrita destas crianças.

A alfabetização construtivista, segundo as práticas pedagógicas dos anos 80 e 90, consistia em uma liberdade metodológica que, através de várias condicionantes, levava o aluno a construir sua aprendizagem. Entre as condicionantes, estava a consideração do erro como instrumento valioso para a

---

<sup>3</sup>No nível pré-silábico a criança não faz correspondência entre a fala (som) e a escrita; diferencia desenho de escrita através do uso de símbolos, que podem ou não ser letras —, para representar o que quer escrever; geralmente associa o tamanho do objeto ao tamanho da palavra escrita, escreve *boi* com muitos símbolos e *borboleta* com poucos símbolos. A criança que se enquadra no nível silábico já compreende que a oralidade (fala) está vinculada à escrita e se vale da correspondência entre as sílabas da palavra dita e o número de letras necessárias para escrevê-la. Não faz referência ainda aos sons pronunciados nas palavras, representa-as com vogais ou consoantes aleatoriamente. O nível silábico-alfabético requer da criança a habilidade de representar o som da fala, seja através das vogais ou das consoantes da palavra. Porém, ainda representando na escrita, uma letra para cada sílaba pronunciada. Considerar que a sílaba falada necessita geralmente de dois sons para representá-la e que a identificação do som não garante a identificação da letra são habilidades de uma criança que se encontra no nível alfabético.

aprendizagem, a liberdade nas ações dos alunos, a abolição de uma sequência didática para as atividades escolares e uma nova forma de articular os processos avaliativos na sala de aula.

Segundo Soares (2005), a definição do construtivismo como um método para o ensino da leitura e da escrita é um equívoco, pois “o construtivismo não propôs métodos [...] porque sempre se afirmou como uma teoria psicológica e não como uma teoria pedagógica [...] mostra como a criança aprende e não como o professor deve ensinar”. Este talvez seja o fator fundamental para que a apropriação do conceito do construtivismo e para que as práticas alfabetizadoras baseadas nessa tendência não lograssem sucesso nas escolas brasileiras.

O que começou como um fenômeno que se espalhou rapidamente nas escolas e nos cursos de formação de professores, logo perdeu o *status* de “revolucionário e milagroso” e começou a apresentar desconfiância. A falta de conhecimento e do entendimento do que representava a teoria construtivista e os estudos psicogenéticos estava postulando como fracassada uma importante contribuição que poderia, naquele momento, ter redesenhado a cultura escolar no Brasil.

Soares (2005) aponta o ponto nevrálgico da relação entre os professores, as práticas alfabetizadoras e o conhecimento da nova teoria:

Costumo dizer que, antes do Construtivismo, os professores alfabetizadores tinham um método e nenhuma teoria. Eles ensinavam pelo global, pelo silábico, pelo fônico, mas as teorias que fundamentam esses métodos não eram discutidas. [...] o Construtivismo veio negar esses métodos, mas não propôs outro método que os substituísse, trouxe uma teoria sobre a aprendizagem da língua escrita. Assim, antes se tinha um método e nenhuma teoria; depois se passou a ter uma teoria e nenhum método (SOARES, 2005, p. 10-14).

Depois da negação do construtivismo como prática alfabetizadora, as escolas retomaram a afirmação da necessidade de um método para o ensino inicial da leitura e da escrita. O que se viu, então, foi a retomada dos velhos métodos que já estavam em uso nas escolas desde os remotos tempos do século XIX, claro que travestidos de modernidades e alguma inovação. Para Soares (2003), a alfabetização sempre apresenta questões polêmicas, preocupações e dificuldades, porém é necessária a atenção quanto ao risco de reinventá-la, pois, “embora esteja mesmo precisando ser reinventada e seja preciso recuperar sua especificidade, não

podemos voltar ao que já foi superado”. Para a autora, a mudança nas práticas de alfabetização não deve ser um retrocesso e sim um avanço.

As continuidades e descontinuidades no ensino inicial da leitura e da escrita ficam evidenciadas no percurso descrito até aqui. Ainda é necessário dizer que todas essas mudanças nas metodologias alfabetizadoras estão relacionadas com a sociedade e com o valor social dado à leitura e à escrita em cada momento histórico. Chartier, A.M. (1998) explicita as expectativas do processo de alfabetização no momento atual:

A alfabetização das crianças mostra-se hoje em dia um processo lento e longo. Ao passo que, em 1923, pensava-se poder ensinar as crianças a ler e escrever em um ano de estudo, hoje em dia pensa-se que são necessários pelo menos três anos para chegar à leitura e à escrita correntes. Isso porque neste período a ênfase passou da decifração para a compreensão dos textos e da capacidade de grafar à produção de textos escritos (p. 8).

Segundo Chartier, A.M. (1998), a mudança da alfabetização que partiu da leitura e caligrafia para a produção de textos escritos, é reflexo da necessidade das sociedades desenvolvidas que, ao longo da história, necessitaram aprimorar a capacidade das pessoas no domínio da leitura e da escrita para conquistarem uma escolarização prolongada como garantia da autonomia social no espaço político e econômico nos quais estão inseridas. “O ponto decisivo do aprendizado atualmente não é mais a leitura, mas a escrita” (CHARTIER, A.M. 1998, p. 8). Com esta afirmação a autora apresenta a estratégia de ensino atual da alfabetização. Alfabetização hoje está voltada para o desenvolvimento da escrita porque é uma demanda social atual. A política de ensino das escolas informa, através das atividades didáticas, o uso da escrita como subsídio para a construção de uma identidade escolar. A criança ocupa o seu tempo na escola escrevendo.

No sentido de aproximar o leitor do universo onde se desenvolveu a pesquisa, no capítulo a seguir descrevo aspectos históricos e educacionais do município de Jaguarão.

## 4 O local da investigação: a realidade educacional de Jaguarão

As origens históricas da cidade de Jaguarão, local da investigação realizada e que resultou nesta dissertação, serão expostas brevemente. Também alguns pontos relevantes da realidade educacional atual do município farão parte desta seção.

As fontes históricas dão conta de que o processo de surgimento, estruturação e consolidação desta cidade se deu a partir do ano de 1801, através da chegada, na região, de cerca de 260 homens do Exército Brasileiro. Esses soldados acamparam nas redondezas do rio que faz a divisa do país com a República Oriental do Uruguai. O propósito do acampamento era implantar a “Guarda da Lagoa e do Serrito” para demarcação da fronteira e apropriação das terras que até então estavam sob o domínio da colonização espanhola. No ano de 1832, Jaguarão passou à categoria de vila e, finalmente em 1855, através da Lei Provincial nº 322 de 23 de novembro, nasceu a cidade de Jaguarão (<http://www.jaguarao.rs.gov.br>)

O nome Jaguarão foi dado pelos índios que habitavam as margens do rio e conviviam com o jaguar, espécie de onça que, durante o século XIX, vivia nesta região (<http://www.jaguarao.rs.gov.br>).

Hoje o município tem 27.942 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Localizado ao sul do Rio Grande do Sul, está distante, aproximadamente 148 km da cidade de Pelotas e 380 km de Porto Alegre. Faz fronteira com a cidade uruguaia de Rio Branco; as duas cidades são separadas pelo Rio Jaguarão, e a comunicação entre elas se dá através da Ponte Internacional Mauá. Pertence ao Bioma Pampa e, economicamente, depende da cultura do arroz, da pecuária e do comércio.

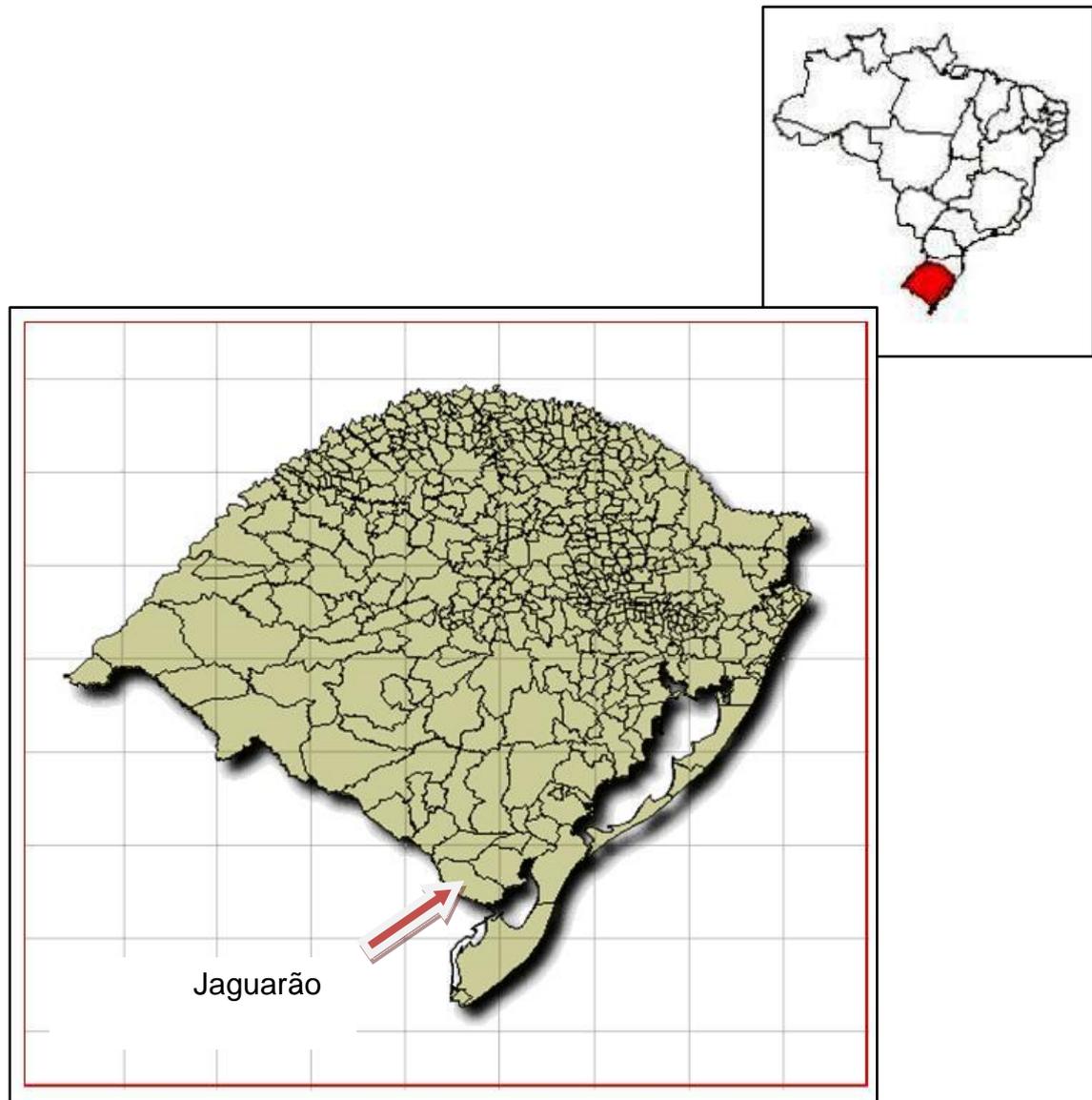


Figura 1: Localização do estado do Rio Grande do Sul e do município de Jaguarão

No ano de 2006, foi instalado no município, um campus da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, fator que serviu para mudar alguns aspectos da cidade. Até então era comum a emigração da população jovem para centros maiores em busca de formação em nível superior. Uma reversão dessa realidade pode ser observada, pois, além do processo de emigração ter diminuído, a cidade começou a receber estudantes de várias regiões do país.

Também por intermédio na Universidade e da Prefeitura Municipal e com verbas do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC Cidades Históricas, do Governo Federal, está sendo implantado no município, o Centro de Interpretação do Pampa, “um espaço contemporâneo dedicado à pesquisa acadêmico-científica e à

experiência sensorial e estética sobre o bioma pampa, sua história e sua gente, a fronteira e suas lutas, a natureza e a cultura” (LUCE, 2010). O projeto arquitetônico prevê o aproveitamento das Ruínas da Enfermaria Militar (prédio de 1880) como base para a construção desse novo espaço.



Figura 2: Ruínas da Enfermaria Militar, prédio que abrigará o Centro de Interpretação do Pampa.

Fonte: <http://www.jaguarao.rs.gov.br>

A reativação de uma área histórica da cidade, o Cerro da Pólvora, ponto mais elevado de Jaguarão, já é indicativo de que a presença do Centro de Interpretação do Pampa trará benefícios para a cidade, uma vez que está colaborando com o descobrimento das potencialidades turísticas e culturais da região.

Os sítios arquitetônicos do município constituem um acervo considerado sem similar em número e estado de conservação no RS. Destacam-se, neste cenário, os casarões construídos nas últimas décadas do século XIX e início do século XX. O tombamento de vários prédios pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Cultural do Estado do RS (IPHAE) e pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tem sido fundamental para revitalização da cidade.



Figura 3: Casa onde funciona o Museu Carlos Barbosa – uma das construções no estilo neoclássico tombada pelo IPHAE

Fonte: <http://www.jaguarao.rs.gov.br>

A Ponte Internacional Mauá liga Jaguarão à cidade de Rio Branco (Uruguai). A zona de livre comércio na fronteira do país vizinho, desde o ano de 2006, tem influenciado significativamente no fluxo de turistas em Jaguarão.

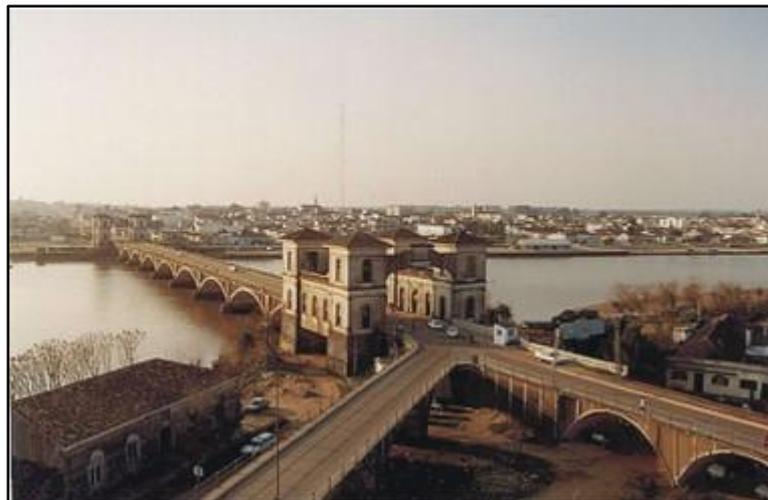


Figura 4: Ponte Internacional Mauá

Fonte: <http://www.jaguarao.rs.gov.br>

No que se refere à educação, o município apresenta, segundo dados da Associação dos Municípios da Zona Sul – AZONASUL e da SEDUC/RS, o panorama a seguir que reflete o número de estudantes matriculados e docentes:

Tabela 6 - Número de estudantes matriculados e docentes no município de Jaguarão no ano de 2009 nas redes municipal, estadual e particular

Modalidade de ensino	Estudantes matriculados			Docentes
	Rede estadual	Rede municipal	Rede particular	
Ensino fundamental	2466	2689	61	274
Ensino médio	925	99	22	88

Fonte: AZONASUL e SEDUC/RS

Para atender esses alunos, o município de Jaguarão contava, em 2009, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da SEDUC, com vinte e sete escolas distribuídas nas redes municipal, estadual e particular, nas zonas urbana e rural, de acordo com a representação a seguir.

Tabela 7 - Escolas municipais, estaduais e particulares no município de Jaguarão no ano de 2009 e suas localizações

Escolas	Zona urbana			Zona rural		
	Rede municipal	Rede estadual	Rede particular	Rede municipal	Rede estadual	Rede particular
Escolas de educação infantil (exclusivamente)	6	-	-	-	-	-
Escolas de educação infantil e de ensino fundamental	7	3	-	-	-	-

Escolas	Zona urbana			Zona rural		
	Rede municipal	Rede estadual	Rede particular	Rede municipal	Rede estadual	Rede particular
Escola de ensino fundamental	-	-	-	5	1	-
Escola de ensino fundamental e de médio	-	2	-	-	-	-
Escolas de educação básica	-	1	1	1	-	-

Fonte: SME/Jaguarão

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no ano de 2009, apresentou para a 4ª série/5º ano o índice de 4.4. No ano de 2007, o IDEB apresentado nas mesmas turmas foi de 4.1. Este aumento no índice não pode ser aferido como consequência do EF de nove anos, uma vez que, no ano de 2009, as turmas que inauguraram o “novo EF” em 2006, ainda não haviam chegado aos anos escolares em que o teste é realizado.

A seguir descrevo o panorama da educação na época em que o município de Jaguarão encaminhou a implantação do EF de nove anos e matrícula de crianças com seis anos do ensino fundamental.

Em Jaguarão, no ano de 2005, a SME coordenou algumas reuniões integrando as escolas da rede municipal e estadual a fim de criar um entendimento comum do que a nova prática do EF de nove anos exigia, já com o intuito de, no ano seguinte, 2006, matricular os alunos com seis anos nas classes de 1º ano do “novo EF”. Porém as nove escolas da rede estadual existentes na época acordaram por aguardar os encaminhamentos da SEDUC e da 5ª CRE de Pelotas para a implantação do EF de nove anos, o que só veio a acontecer no ano de 2007. Contudo, em 2006, foram implantadas turmas de 1º ano nas sete escolas da zona urbana da rede municipal. Em 2007, também a maioria das escolas da rede estadual

deu início à nova política, matriculando alunos com seis anos de idade no 1º ano do EF de nove anos.

Nesse contexto, as professoras alfabetizadoras viveram a experiência do ensino inicial da leitura e da escrita nas classes do EF de oito anos e nas classes do EF de nove anos; participaram da transição do ingresso de crianças com sete anos para o ingresso de crianças com seis anos no ensino fundamental; vivenciaram a prática de uma alfabetização de 1ª série baseada nos conteúdos e que reprovava, para um ensino de 1º ano que não reprova e, no qual, “as atividades devem ser predominantemente lúdicas e a alfabetização iniciada de forma prazerosa, incluindo a utilização de jogos e brincadeiras” (MEC, 2006, p.06). Assim, o conhecimento das estratégias de ensino de algumas dessas professoras indicarão, nesta dissertação, quais práticas alfabetizadoras estavam/estão presentes no EF de oito e nove anos no município de Jaguarão.

A seguir apresento a tab. 8 na qual constam as escolas da zona urbana de Jaguarão e o ano de implantação do EF de nove anos.

Tabela 8 - Escolas estaduais e municipais da zona urbana de Jaguarão e ano de implantação do EF de nove anos

Escola	Ano de implantação do EF de nove anos
Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias	2006
Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Correia Ribas	2006
Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco	2006
Escola Municipal de Ensino Fundamental Ceni Soares Dias	2006
Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antonio de Sampaio	2006
Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Pereira Vargas	2006
Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pagliani	2006
Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva	2007

Escola	Ano de implantação do EF de nove anos
Escola Estadual de Ensino Médio Hermes Pintos Afonso	2007
Instituto Estadual de Educação Espírito Santo	2007
Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel Amaro Jr.	2007
Escola Estadual de Ensino Fundamental Paul Harris	2007
Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Alcides Marques	2007
Escola Estadual de Ensino Fundamental Gedeão Faria Santos	2007
Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII	2007
Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas	2008

Fonte: SME/Jaguarão

No período inicial da implantação do EF de nove anos, a política educacional do governo municipal e do governo estadual encaminhavam para o fechamento de várias escolas da zona rural. As explicações para este fato eram, segundo a SME e a SEDUC, o reduzido número de alunos e o custo para manter essas escolas funcionando. O encaminhamento dado para o atendimento dos estudantes moradores na zona rural foi, na época, o transporte escolar que se deslocava por todo interior do município trazendo as crianças e adolescentes para as escolas da zona urbana. Este fato interferiu, fundamentalmente, nos encaminhamentos desta pesquisa, justificando, assim, a ausência das escolas da zona rural na presente investigação.

No ano de 2007, com a proposta do Projeto Piloto, as escolas da rede municipal e estadual de Jaguarão deram indícios da busca de uma unificação para o que seria a alfabetização no EF de nove anos, o que acabou não se concretizando devido à transitoriedade do Projeto Piloto. Como cabia às SMEs a escolha da proposta a ser desenvolvida, foi de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão a opção pela proposta do GEEMPA. Assim as turmas da rede estadual e municipal receberam as orientações, formação pedagógica e material didático da referida instituição.

A seguir, apresento a tab. 9 com a representação das cinco escolas selecionadas no ano de 2007 no município de Jaguarão para fazerem parte do

Projeto Piloto, que atenderam os critérios específicos de possuírem, no mínimo, 20 alunos e disponibilidade das professoras para participarem dos momentos de formação na cidade de Porto Alegre.

Tabela 9 - Escolas participantes do Projeto Piloto em Jaguarão no ano de 2007

SME	Nº de alunos/1º ano
Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Correia Ribas	20
Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Pereira Vargas	23
Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias	21
CRE	Nº alunos/1º ano
Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Manoel Amaro Júnior	22
Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva	24

Fonte: SME/Jaguarão

Cabe salientar que as escolas da rede municipal de Jaguarão que não foram selecionadas para participar do Projeto Piloto, continuaram a desenvolver suas próprias formas de trabalhar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, uma vez que a oferta da formação de professores através das metodologias específicas do Projeto Piloto chegou depois de um ano da existência das classes de 1º ano do EF de nove anos. Já das nove escolas da rede estadual existentes no ano de 2007, como se percebe na tab. 8, uma optou por protelar para o ano seguinte a implantação do EF de nove anos, e as outras seis, que não atenderam os critérios de seleção para participação do Projeto Piloto, também criaram metodologias próprias para tratar da alfabetização que se configurava necessária no EF de nove anos.

No ano de 2008, com o financiamento do MEC, o Projeto Piloto foi ampliado para novas turmas nas mesmas escolas que já faziam parte do Projeto em 2007 e para as turmas de 2º ano que receberam os estudantes advindos do Projeto Piloto

do ano anterior. No período referido, o Projeto Piloto apresentou, em Jaguarão, a configuração apresentada abaixo.

Tabela 10 - Escolas participantes do Projeto Piloto no município de Jaguarão no ano de 2008

Rede municipal	Nº de alunos	Nº de turmas
1º ano	51	3
2º ano	51	3
Rede estadual	Nº de alunos	Nº de turmas
1º ano	99	4
2º ano	45	2

Fonte: SME/Jaguarão

Em 2009, com a expansão do Projeto Piloto para todas as escolas das redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul, e com a opção de cada escola poder escolher um dos programas oferecidos ou por não seguir nenhuma das propostas e desenvolver as suas próprias metodologias com base no seu Projeto Político Pedagógico, a realidade das práticas alfabetizadoras foi redesenhada em Jaguarão.

A seguir, apresento, na tab. 11, a configuração das turmas de 1º ano no município de Jaguarão, em 2009, de acordo com a proposta escolhida.

Tabela 11 - Escolas, número de turmas e programa desenvolvido para a alfabetização no EF de nove anos no município de Jaguarão no ano de 2009

Rede	Escola	Número de turmas	Metodologia
Municipal	Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias	2	Própria
Municipal	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Correia Ribas	1	GEEMPA
Municipal	Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco	2	Própria

Rede	Escola	Número de turmas	Metodologia
Municipal	Escola Municipal de Ensino Fundamental Ceni Soares Dias	1	Própria
Municipal	Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antonio de Sampaio	1	Própria
Municipal	Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Pereira Vargas	2	Própria
Municipal	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pagliani	1	Própria
Estadual	Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva	2	Própria
Estadual	Escola Estadual de Ensino Médio Hermes Pintos Afonso	1	Própria
Estadual	Instituto Estadual de Educação Espírito Santo	1	Própria
Estadual	Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel Amaro Júnior	1	Própria
Estadual	Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Alcides Marques	2	Alfa e Beto
Estadual	Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII	2	Circuito Campeão
Estadual	Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas	1	Própria

Fonte: SME/Jaguarão

Como se percebe na tab. 11, os dados do ano de 2009, referentes à adesão ao Projeto Piloto, distanciam-se dos dados iniciais do ano de 2007 e 2008, nos quais existiam cinco escolas vinculadas ao programa do GEEMPA. Com a possibilidade de todas as escolas participarem do Projeto Piloto, o que poderia ter aumentado o número de turmas ligadas aos programas específicos, o que fica evidente é a falta de adesão das escolas tanto da rede municipal, quanto da rede estadual. Uma escola da rede estadual optou por desenvolver o programa do Instituto Ayrton Senna

e outra também da rede estadual escolheu o Instituto Alfa e Beto, não fazendo a escolha pelo GEEMPA, que já havia atendido a outras duas escolas da mesma rede. Já na rede municipal, a única escola que integra o Projeto Piloto no ano de 2009 é uma das que já vinham recebendo a formação do GEEMPA e optou por continuar com o mesmo apoio pedagógico. Mas o mais instigante é a “não adesão” de quinze turmas em onze escolas das redes municipal e estadual.

A transitoriedade do Projeto que ora exigiu uma “filiação” metodológica, ora deu liberdade para mudar a prática pedagógica, ocasionou um fenômeno bem particular que, por vários momentos, incomodou as professoras e as equipes diretivas das escolas. O processo de transferência dos alunos de uma escola para outra, fato bem comum em cidades pobres onde a maioria das famílias aluga os imóveis onde moram, tem sido traumático nas classes de 1º ano desde então. As especificidades da proposta pedagógica de cada um dos Programas são significativas, assim como o que chamei de metodologias próprias, indicando aquelas escolas que não aderiram ao Projeto Piloto em determinado momento da implantação do EF de nove anos, também apresentam distinções consideráveis.

O trânsito de alunos do 1º ano do EF de nove anos entre escolas não tem se dado de maneira tranqüila, apesar de no ano de 2009, apenas três escolas (5 turmas) estarem oficialmente integrando o Projeto para alfabetização de crianças. A prerrogativa do desenvolvimento das metodologias próprias acarretou um múltiplo entendimento sobre quais ações didáticas deveriam estar presentes nas classes desta nova etapa do EF de nove anos.

Segundo dados da SME, apenas no ano de 2009 aconteceram, nas escolas na rede municipal, a transferência de dezesseis alunos de 1º ano. Sem dúvidas surgiram problemas que alunos, professoras e famílias tiveram que superar para que houvesse a adaptação à nova realidade.

Nesse sentido, a transitoriedade do Projeto Piloto, que de início apresentou a proposta de desenvolver habilidades específicas ao domínio da leitura e da escrita, configurou-se como um aspecto negativo na política de ampliação do EF de nove anos no RS.

Levando-se em conta as vinte turmas de 1º ano do EF de nove anos existentes em 2009 na cidade de Jaguarão, podemos assegurar que as propostas pedagógicas desenvolvidas para dar conta da alfabetização nessas turmas foram muitas. Cinco turmas desenvolviam uma das metodologias do Projeto, as outras

quinze, metodologias próprias, que só pelas especificidades das professoras envolvidas e pela visão pedagógica das escolas indicam uma variedade de concepções e práticas alfabetizadoras.

Essas informações são mais bem discutidas através da apresentação do detalhamento da pesquisa realizada. No capítulo cinco, abordo o percurso da investigação, traçando um paralelo entre as duas etapas de tempo delimitadas na coleta de dados, bem como apresento uma discussão segundo o referencial de Chartier, R. (1997), do que vem a ser a produção de sentido, presente nas diferentes realidades encontradas a partir de um mesmo ponto de partida.

## 5 A Realidade pesquisada: a alfabetização em Jaguarão

A seguir, procuro expor de maneira detalhada, o processo da pesquisa realizada, apresentando seus resultados. Nesse sentido, reafirmo, como meu objeto de estudo, as práticas de alfabetização e a implantação do ensino fundamental de nove anos nas escolas da rede pública do município de Jaguarão, com o objetivo principal de analisar as estratégias de ensino de professoras alfabetizadoras antes e depois da implantação do EF de nove anos.

Insiro este trabalho, segundo Bogdan e Biklen (1994), no âmbito da pesquisa qualitativa, pois, para esses autores os estudos de abordagem qualitativa apresentam algumas características fundamentais: o pesquisador é o instrumento principal, e a fonte direta dos dados se dá no ambiente natural; a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva; o processo é mais importante que o produto; a indução está presente na análise dos dados. Foi nesse sentido que procurei construir o escopo da pesquisa: a relevância do contexto, onde pesquisador e pesquisado se encontram; o interesse pela subjetividade das palavras e das imagens, contrapondo a objetividade dos índices numéricos; a preferência pela valorização dos processos do cotidiano escolar; a inspeção dos dados como consequente resposta à questão inicial da pesquisa. Optei pelo uso das fontes escritas e orais como recurso para apresentar indícios das estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras no ambiente da pesquisa.<sup>4</sup>

As fontes escritas constituem o principal meio da coleta de dados desta investigação. As fontes orais, forma complementar de coleta de dados, referem-se

---

<sup>4</sup> Na proposta apresentada à Banca de Qualificação sugeri, como fonte de coleta de dados, materiais escritos como diários de professores, cadernos de alunos, regimentos escolares e planos de estudos. Uma das indicações que recebi naquela oportunidade foi o uso de entrevistas com as professoras envolvidas no processo delimitado na pesquisa, como uma fonte complementar de coleta de dados.

às entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras alfabetizadoras que atuaram/atuam no EF de oito anos ou no EF de nove anos. Decidi pelo uso de entrevistas semiestruturadas como fonte complementar de coleta de dados porque este recurso “permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] sobre os mais variados tópicos” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34). Justifico minha escolha pelas fontes escritas, através da análise documental, como técnica principal de coleta de dados, porque, segundo Gil (2002), os documentos constituem fonte rica e estável de informações, uma vez que persistem ao longo do tempo e assim se tornam uma importante recurso em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Procurei, a partir do material coletado, descrever as estratégias de ensino de que se valem as professoras para alfabetizar as crianças no município de Jaguarão. A possibilidade da verificação da presença ou ausência de novas ou diferentes práticas de ensino inicial da leitura e da escrita no EF de nove anos em relação às práticas anteriores de alfabetização é o sentido dado na análise dos documentos disponíveis.

A busca de material para análise se baseou na coleta do maior número possível de documentos capazes de me encaminhar a uma resposta considerando o recorte de tempo definido. Sem especificar pessoas ou escolas, busquei coletar materiais escritos que, de uma forma ou de outra, caracterizam a alfabetização em Jaguarão no período entre os anos de 2002 e 2009. Também portando um roteiro com questões específicas, conversei com três professoras que, dentro desse período de tempo, ora estiveram na regência de classes de 1ª série, ora estiveram na regência de classes de 1º ano. A abordagem das professoras se deu de maneira tranquila. Expliquei a cada uma delas os meus objetivos e como as suas experiências contribuiriam com a pesquisa. Foram apenas três encontros, um dia com cada professora. Esses encontros aconteceram nas escolas em que as professoras trabalhavam, todos no mês de agosto de 2010.

Através do material disponível, apresento um paralelo, uma descrição entre os dois momentos recentes da alfabetização em Jaguarão, no qual o divisor foi o surgimento das primeiras turmas do EF de nove anos, em 2006.

Diante do exposto, apresento, a seguir, as fontes escritas disponíveis para análise nesta pesquisa. Para obtê-las, usei desde anúncio em um programa popular

de grande audiência em uma emissora de rádio<sup>5</sup> local, no qual me apresentei através de um texto escrito como estudante e pesquisadora do curso de mestrado do PPGE/FAE/UFPEL, visitas a cinco escolas da rede estadual e seis escolas da rede municipal e à SME e dos préstimos de colegas e amigas.

Tabela 12 - Relação das fontes escritas disponível para a pesquisa

EF de oito anos (2002/2005)		EF de nove anos (2006/2009)	
Tipo de material	Quantidade	Tipo de material	Quantidade
Planos de estudos	6	Planos de estudos	6
Regimento escolar	3	Regimento escolar	3
Diários de professoras	5	Diários de professoras	5
Cadernos de alunos	5	Cadernos de alunos	4
Avaliações	43	Avaliações	15
Folhas de atividades	30	Folhas de atividades	54

Justifico que não há interesse em analisar as estratégias de alfabetização das professoras separando-as por redes de ensino, por isso a tab. 12 não apresenta a origem dos materiais. Pretendi que, de maneira temporal, fosse possível um estudo sobre o que é recorrente ou não nas práticas de alfabetização de 2002 até 2009, levando-se em conta o início da implantação do EF de nove anos, em 2006, nas escolas da rede municipal e, em 2007, em algumas escolas da rede estadual. A análise dos materiais apresenta, inicialmente, a divisão ensino fundamental de oito anos e ensino fundamental de nove anos nas escolas públicas do município de Jaguarão.

Para Miles e Huberman, citados por Dias (2000), a análise dos dados em pesquisas qualitativas consiste em três atividades contínuas:

---

<sup>5</sup>O anúncio na rádio aconteceu com o propósito de solicitar “doações” ou “vendas”, por um valor simbólico, de cadernos de alunos.

1) Redução dos dados: processo contínuo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo; 2) Apresentação dos dados: organização dos dados de tal forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir dos dados; 3) Delineamento e verificação da conclusão: identificação de padrões, possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito, seguida de verificação (MILES e HUBERMAN apud DIAS, 2000, s/p).

O processo de delimitação das fontes da pesquisa e o acesso ao material constituem o movimento de redução dos dados, que, por si só, já indicam o caminho que a investigação seguirá. A abordagem do processo de organização mediante as unidades de análises apreendidas nos documentos e que são subjetivamente escolhidas pelo pesquisador estão expressas nesta dissertação a partir das atividades feitas pelas crianças e aqui reproduzidas para mostrar as estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras. Os resultados da pesquisa, que constituirão possíveis considerações a respeito de todo o processo, poderão indicar conclusões ou delimitar especificidades nos resultados que repliquem ou não as contribuições da pesquisa para além deste texto. Nesse sentido, a interpretação e a inferência sobre as informações apreendidas dos documentos analisados constituem os argumentos expressos na análise dos dados.

Ainda seguindo a argumentação sobre a análise dos dados, com relação às fontes orais, o diálogo com três professoras, através de entrevista semiestruturada, significou um acréscimo importante nas informações relevantes à pesquisa, uma vez que a interação entre entrevistador e entrevistado permitiu a construção de significados e conhecimentos que, segundo Szymansky (2004), poderiam nunca ter sido expostos numa narrativa porque “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele” (p.14). Este pensamento organizado propiciou, de forma complementar e útil, uma melhor interpretação e um entendimento mais claro do que estava expresso nas fontes escritas, contribuindo, dessa forma, para uma análise mais sistemática e criteriosa dos dados da pesquisa.

A seguir, inicio a descrição dos materiais analisados, procurando, dentro do possível, apresentá-los por meio de paralelos que mostrem os dois momentos recentes da alfabetização, através da divisão EF de oito anos e EF de nove anos nas escolas públicas do município de Jaguarão.

Os argumentos que sustentam o modo de apresentação das unidades de análise sejam por meio de paralelos, ou por meio de descrição de atividades através

de determinadas imagens, condizem com o conceito de Bardin (1977) ao indicar que “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros; o que vai permitir seu agrupamento é a parte comum entre eles” (p. 118). A categorização se dará, portanto, neste trabalho, através do inventário e da classificação. O inventário consiste em isolar os elementos; a classificação é repartir os elementos e, portanto, procurar impor certa organização às mensagens (BARDIN, 1997).

### **5.1 A organização escolar: mudanças e continuidades perceptíveis nos documentos regimentais de EF de nove anos**

Como primeiro passo na coleta de fontes escritas que subsidiassem a pesquisa, no mês de outubro de 2009 dei início a um roteiro de visitas a cinco escolas da rede municipal e seis escolas da rede estadual de Jaguarão e à SME, com o intuito de arrecadar materiais da organização escolar que me permitissem ter uma representação do que era encaminhado como prática de alfabetização naquele momento e no momento anterior, em que ainda o EF de oito anos estava vigendo.

A escolha das escolas foi baseada nos seguintes critérios: a localização central ou próxima à minha casa, o vínculo de amizade da pesquisadora com alguns professores da escola e a disponibilidade, já conhecida, de algumas pessoas dessas escolas, em colaborar com projetos e pesquisas.

Cabe dizer que o que inicialmente me pareceu fácil, até pelos critérios subjetivos de escolha, acabou por se tornar uma atividade desgastante porque nem sempre fui bem recebida nas escolas. Em três escolas que aqui nomearei como A, B e C, a receptividade foi incondicional. As pessoas destinadas a me atender, ora diretora, ora coordenadora pedagógica, foram totalmente receptíveis, atenciosas e solícitas aos meus pedidos. Em outras duas escolas (D e E) houve certa restrição em disponibilizar o material que solicitei. Enquanto nas escolas A, B e C tive acesso aos regimentos escolares e aos planos de estudos, nas escolas D e E meu acesso foi apenas aos planos de estudos. Já nas outras seis escolas (uma da rede estadual e cinco da rede municipal), não foi disponibilizado material algum. Diante da recusa das escolas da rede municipal que visitei, dirigi-me então à SME, onde, enfim, recebi uma cópia dos Planos de Estudos que são utilizados em todas as escolas da rede municipal.

Considerarei esses documentos satisfatórios, uma vez que o material que recebi na SME garantia o conhecimento dos conteúdos sugeridos na organização escolar de todas as escolas da rede municipal, o que significa um bom indicativo das práticas alfabetizadoras desenvolvidas no EF de oito anos e no EF de nove anos em Jaguarão. Além do que outras cinco escolas da rede estadual também estariam contempladas através do material disponibilizado.

Apenas por meio da leitura desses materiais da organização escolar é possível afirmar que as escolas da zona urbana da rede municipal de Jaguarão, num total de sete e mais as cinco escolas da rede estadual que visitei, são responsáveis pelo atendimento de, aproximadamente, 240 crianças (média de 20 alunos por turma) do 1º ano do EF de nove anos. O fato de 240 estudantes estarem recebendo o tipo de ensino e conteúdo que serão descritos a seguir pode, sem dúvida, representar fortes indícios do que vem sendo desenvolvido como prática alfabetizadora nesta localidade.

Ginzburg (1991) determina a legitimidade das informações adquiridas a partir de indícios. Nesse sentido, o conhecimento das informações através dessa realidade que indica um número expressivo de estudantes recebendo os ensinamentos descritos a seguir e estabelecidos por meio da “decifração de signos de vários tipos e de sintomas” (GINZBURG, 1991, p. 154), possibilita o entendimento de que a descrição a partir da percepção de indícios possui rigor e representa uma forma de saber legítimo.

De forma conjunta, estão expostos na tab. 13, pontos relevantes dos regimentos escolares das escolas A, B e C. Procurei aglutinar as indicações que se repetem nos documentos das três escolas, de maneira que explicita as questões presentes na totalidade do material. Os índices usados para descrever os pontos apresentados na tab. 13 foram retirados da mesma forma que estão explícitos nos documentos analisados, ou seja, as expressões “matriz curricular, metodologia, objetivo geral e avaliação” servem de instrumento de interpretação, porém são termos oriundos dos documentos analisados; não constituem, portanto, categorias percebidas durante a análise dos documentos.

Tabela 13 - Pontos comuns nos regimentos escolares analisados – Escolas A, B e C

EF de oito anos	EF de nove anos
<p style="text-align: center;"><b>Matriz curricular</b></p> <p><i>Organizado em disciplinas</i></p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Matemática</p> <p>Ciências</p> <p>Estudos Sociais</p> <p>Educação Artística</p> <p>Educação Física</p> <p>Ensino Religioso ou Relações Humanas</p>	<p style="text-align: center;"><b>Matriz curricular</b></p> <p><i>Organizado em áreas do conhecimento</i></p> <p>Linguagem e pensamento</p> <p>Lógico-perceptiva</p> <p>Vida diária</p> <p>Sócio emocional</p> <p>Motora fina</p> <p>Motora ampla</p>
<p style="text-align: center;"><b>Metodologia da 1º Série</b></p> <p>Desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Metodologia do 1º Ano</b></p> <p>Desenvolvimento do processo de aprendizagem de forma lúdica, com atividades múltiplas, respeitando a idade, a unicidade e a lógica da criança em seus aspectos físico, psicológico e intelectual. Início do processo de alfabetização.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Objetivo geral</b></p> <p>Construir o processo de leitura, escrita e numerização, como instrumento para a aplicação social em busca de novos conhecimentos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Objetivo geral</b></p> <p>Criar condições favoráveis à integração do educando no ambiente escolar, para que ele evolua durante o processo de aquisição da leitura e da escrita e desenvolva a capacidade de criar, de se expressar e de interagir.</p>

EF de oito anos	EF de nove anos
<p style="text-align: center;"><b>Avaliação</b></p> <p>Nos dois primeiros bimestres a avaliação é feita por parecer descritivo. Nos bimestres finais os resultados das avaliações do aproveitamento são registrados em notas de 0 (zero) a 100 (cem). Nota mínima para aprovação: 60 (sessenta), obtida do resultado da média aritmética dos dois últimos bimestres.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação é diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização de forma contínua e sistemática e expressa em parecer descritivo; progressão automática para o 2º ano.</p>

Faço a opção de apresentar os tópicos em comum dos documentos analisados ou invés de descrevê-los um a um valendo-me da afirmação de que a “análise documental é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (CHAUMIER apud BARDIN, 1977, p. 45).

A prática docente perceptível através dos Regimentos Escolares analisados infere a padronização de um currículo e a tendência de um “fortalecimento do trabalho docente e de seu poder sobre o trabalho pedagógico” (HYPÓLITO, VIEIRA & PIZZI, 2009, p. 104). Para os autores, “a centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico definem [...] o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar” (p. 104).

Nesse sentido, é possível dizer que, no que tange à organização escolar, a implantação do EF de nove anos demandou uma reescrita nos documentos oficiais das escolas. No material analisados é perceptível uma mudança de concepção da organização curricular, da metodologia do ensino que ora determina o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo para, a partir do novo momento, indicar que neste período escolar deve se iniciar o processo de alfabetização que contemple a aprendizagem da leitura e da escrita, de forma lúdica, com atividades múltiplas e respeitando a lógica das crianças.

Contrapondo o objetivo geral da 1ª série e do 1º ano nos dois períodos distintos do EF em estudo nesta dissertação, é de fácil percepção que, no EF de oito anos, o investimento do professor deveria estar no ensino-aprendizagem da leitura da escrita e da matemática, enquanto que no “novo EF” aparece a questão da formação de uma personalidade criativa e autônoma como tão ou mais importante que o processo de alfabetização, uma vez que, como está explicitado na metodologia a ser desenvolvida, esta é a etapa de iniciação da criança neste universo, que prossegue nos anos posteriores.

Porém, sem dúvida, é na avaliação que se percebe a mudança mais significativa. Passar de uma prática expressa quantitativamente através de notas numéricas para a realidade de um contexto qualitativo, expresso através de pareceres descritivos, de forma diagnóstica e processual, significa romper com a consagrada pré-concepção de que a alfabetização é guiada por *insight*. É a afirmação de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se dá na constância das atividades e deve ser considerado com um processo longo e lento. A objetividade dos conceitos numéricos, presente no EF de oito anos, indica uma concepção de avaliação “que se traduz e se perpetua em práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender” (BRASIL, 2006, p. 11). A subjetividade esperada numa avaliação contínua, indicada no EF de nove anos, expressa razões distintas do que se depreende das notas numéricas e das médias finais, como aponta o documento Brasil (2006, p.11), ressaltando a importância de uma “escola que, para avaliar, lança mão da observação, do registro e da reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem e não se limita a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos”.

A avaliação descrita no EF de oito anos converge com o que é expresso nos documentos do MEC (BRASIL, 2006), ao referirem sobre as práticas avaliativas através de “uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não-aptos e que sempre foi promotora de heteronomia” (p. 103) em que só o professor julga o desempenho do aluno. Já no EF de nove anos, a concepção de avaliação expressa de forma diagnóstica, contínua e sistemática descrita nos materiais analisados, propicia a ideia de que não cabe ao professor, apenas em um momento específico, avaliar a aprendizagem do aluno:

É preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado. A mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com as crianças (BRASIL, 2006, p. 101).

Seguindo esta etapa da descrição e análise dos dados coletados, passo à apresentação dos planos de estudos. Especificamente, nos planos de estudos estão elencados os conteúdos que devem ser desenvolvidos durante o ano letivo. Para mostrá-los, optei, também, pela descrição dos pontos em comum em todos os documentos que dispunha, lembrando eles representam a totalidade das escolas da rede municipal e cinco escolas da rede estadual.

Cabe salientar, ainda que, da totalidade das escolas do EF de oito anos representadas através de seus planos de estudo, apenas uma organiza o seu período escolar em trimestres. Dessa maneira, escolhi apresentar a divisão dos conteúdos em bimestres, por entender que essa organização de tempo representa melhor a realidade das escolas no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos.

Já através do material sobre o EF de nove anos, fica claro que a maioria das escolas não delimita o tempo de trabalho de cada conteúdo em bimestre ou trimestre, apenas sugere que as atividades sejam desenvolvidas conforme o nível e a necessidade da classe. Dessa forma, para fins de conhecimento da rotina dessas turmas, os conteúdos estão elencados na mesma ordem que aparecem nos documentos analisados.

Tabela 14 - Pontos comuns nos planos de estudo analisados – Escolas A, B, C, D, E e SME

EF de oito anos	EF de nove anos
<b>1º Bimestre</b>	
Desenvolvimento da memória, audição e coordenação motora fina	Atividades psicomotoras: orientação espacial, temporal, discriminação
Expressão oral	auditiva, visual
Identificação das vogais	Atividade de motricidade ampla e fina
Identificação das combinações de vogais	Atividade de classificação e seriação

EF de oito anos	EF de nove anos
Reconhecimentos de diferentes tipos de letras (script, imprensa, cursiva, maiúscula, minúscula)	Vogais Encontros vocálicos Sílabas
Apresentação de consoantes específicas (de cinco a oito consoantes)	Encontros consonantais (sem nomenclatura)
Separação silábica	Dígrafos (sem nomenclatura)
Grafia e leitura de palavras com as consoantes e vogais estudadas	Frases Expressão oral e escrita
Til, acento agudo e circunflexo	Interpretação oral e escrita
<b>2º Bimestre</b>	Leitura e escrita de diferentes tipos de
Apresentação do restante das consoantes	letras Leitura e escrita de sílabas, palavras e
Leitura e interpretação oral e escrita	frases
Formar palavras e frases novas	Acentuação gráfica
<b>3º Bimestre</b>	Emprego do til
Ortografia/dificuldades ortográficas:	
h inicial, nh, ch, lh, ss, m antes de p e b,	
ge, gi, ce, ci, rr, ç, l após vogal, qua, que,	
qui, quo, n após vogal, s com som de z,	
cl, gl, fl, bl, pl, tl, gr, pr, vr, cr, tr, br, fr, dr,	
z após vogal, ns, r após vogal	
Singular e plural	
Masculino e feminino	
Aumentativo e diminutivo	
<b>4º Bimestre</b>	
Noção de pontuação . ! ?	
Separação entre palavras	
Redação de pequenos textos sem omitir, acrescentar ou trocar sinais gráficos, sílabas ou letras	
Adjetivos, antônimo	

Além dos conteúdos indicados para o EF de nove anos, os planos de estudos analisados referenciam atividades específicas a serem desenvolvidas nas classes de 1º ano. Em sua totalidade todos os documentos, de uma forma ou de outra, indicam atividades como: trabalho com o alfabeto através de bingo e varal, alfabeto móvel, trabalho com rótulos e embalagens, murais de vogais e consoantes e dicionários ilustrados.

O que se depreende desse material? Da mesma maneira que foram reescritos os regimentos escolares, os planos de estudos também passaram por uma nova estruturação, uma nova forma de apresentação.

Um fator relevante é a apresentação dos conteúdos do EF de nove anos sem a divisão periódica de bimestres ou trimestres, o que permite supor que a maneira menos estanque de organizar a aprendizagem dos alunos pode significar uma nova postura curricular, que desobriga as professoras da pressão de “vencer os conteúdos” programados para determinado período, porém não afasta a alfabetização da mesma lógica do EF de oito anos que aponta os conteúdos a serem desenvolvidos como protagonistas do ensino das crianças.

Também a indicação de atividades mais concretas, como as sugestões de trabalho com o alfabeto, são inovações que alertam para os cuidados com as referências legais, já apresentadas nesta dissertação, e que podem indicar a presença do ambiente alfabetizador como fundamental para que as crianças do “novo EF” sejam alfabetizadas.

Ainda através da leitura do material, é possível entender que a alfabetização desenvolvida no EF de nove anos, apesar de não ser mais paulatina, sequenciada e fragmentada de acordo com o que é delimitado em cada bimestre, nem desenvolvida através da “graduação das dificuldades”, expressa ainda o mesmo “conceito” do EF de oito anos, ou seja: alfabetizar é ensinar letras, sílabas, palavras e frases soltas. Segundo Soares (2008, p. 89), “uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita e da leitura considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever”.

A ausência de referência às questões que abordam o letramento corrobora com esta percepção. A tendência dos estudos atuais sobre o ensino da leitura e da escrita coloca lado a lado a alfabetização e o letramento. Nesse contexto, a análise de Soares (2003) indica o que são as “especificidades do processo de alfabetização”

e que, se consideradas, poderiam reconfigurar as práticas das professoras alfabetizadoras:

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – “a vaca voa, ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p. 19).

A perspectiva presente nos planos de estudos nas duas etapas analisadas aproxima o ensino da leitura e da escrita de concepções ortodoxas de alfabetização. A carência de referência sobre o entedimento das “especificidades e inter-relações dos processos de alfabetização e letramento e da resignificação da alfabetização, reconhecendo-a como necessária, como processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética” (MORAIS, A. 2006, pp. 2-3), acaba por determinar uma alfabetização na qual os mesmos parâmetros estão presentes, seja em qual for a etapa observada.

As estratégias de ensino das alfabetizadoras podem ser mais bem compreendidas a partir da descrição e análise dos materiais utilizados em sala de aula. É o que faço a seguir. Para compreender essas estratégias – antes e depois do EF de nove anos – utilizo os cadernos e as atividades das crianças e das professoras, cruzando com alguns elementos de suas entrevistas.

## **5.2 A prática pedagógica de sala de aula: cadernos, atividades escolares e a descrição das professoras alfabetizadoras**

No intuito de coletar materiais fundamentais para a pesquisa, recorri, durante o início do ano de 2009, às minhas colegas de profissão e amigas, pois entendia que os cadernos, nos quais eram registradas as atividades diárias desenvolvidas nas turmas de 1ª série/ 1º ano, dariam uma fundamental contribuição no sentido de analisar as estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras. Assim, procurei estabelecer contato com professoras que trabalharam com alfabetização tanto no EF de oito anos quanto no EF de nove anos. Dessa maneira, recebi de sete professoras um total de dez diários de classe (cadernos nos quais são escritos os planos de aula

das professoras). Minha opção de não identificar as professoras permite a apresentação dos diários de classe através da seguinte especificação:

Tabela 15 – Professoras que disponibilizaram diários de classe (planos de aula) no período definido da pesquisa

Diários de professores	EF de oito anos (2002/2005)	EF de nove anos (2006/2009)
Professora 1	2	1
Professora 2	1	1
Professora 3	1	-
Professora 4	1	-
Professora 5	-	1
Professora 6	-	1
Professora 7	-	1

As avaliações e as folhas de atividades representadas nesta dissertação em grandes quantidades foram, sem dúvida, os materiais de mais fácil aquisição. Esse tipo de material, ao que tudo indica, não compromete ou não vincula diretamente um profissional da educação quanto à disponibilização de seu diário, de seu caderno de planejamento. Permitir que fosse feita uma descrição do caderno no qual a professora aponta toda a sua prática, exige muito mais desprendimento e segurança do que descrever algumas atividades baseadas em apêndices ou recursos extras, como algumas dessas professoras fizeram questão de frisar, ao se reportarem às folhas de atividades.

Até mesmo a análise das avaliações destinadas à aferição do conhecimento não melindrou as colaboradoras, o que fica fácil de perceber através da divulgação desses materiais: são 33 avaliações da 1ª série do EF de oito anos e 15 do 1º ano do EF de nove anos. As folhas de atividades representam um total de 84, sendo 30 do 1º período delimitado na pesquisa, e 54 do segundo período.

Ainda descrevendo os caminhos que percorri na busca de materiais para análise, a coleta dos cadernos de alunos foi outro momento que exigiu grande

esforço. Através da busca desses cadernos, pude facilmente perceber que não é hábito das famílias preservarem esse tipo de material. A minha inserção no ambiente escolar não facilitou a busca. Finalmente, depois de muitos esforços, consegui nove cadernos de alunos, assim distribuídos: cinco cadernos de crianças que frequentaram a alfabetização do EF de oito anos e quatro cadernos de estudantes do 1º ano EF de nove anos. Também descrevo aspectos das entrevistas das professoras. As impressões e as experiências narradas pelas professoras alfabetizadoras servem como contraponto ao material escrito disponível para análise.

A seguir, descrevo, através da amostragem de algumas imagens desses materiais, as estratégias de ensino das professoras na busca da alfabetização de seus alunos. Para tanto, como já foi anunciado nesta dissertação, procurarei apontar, através da divisão EF de oito anos e EF de nove anos, as atividades que, mais corriqueiramente, aparecem como recurso alfabetizador nos materiais analisados, indicando assim as estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras.

### **5.2.1 O ensino fundamental de oito anos: as estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras**

As atividades apresentadas aqui foram extraídas dos materiais do cotidiano escolar e representam um indício das práticas de alfabetização no município de Jaguarão entre os anos 2002 e 2005. Dessa maneira será possível compreender a rotina das atividades escolares, escolhidas pelas professoras como estratégia para o ensino inicial da leitura e da escrita.

As atividades de desenvolvimento da coordenação motora fina estão entre as mais comuns para iniciar a rotina das classes de 1ª série. Na sua grande maioria, essas atividades são escritas pelas próprias professoras nos cadernos dos alunos. Também é grande a incidência desse tipo de atividade em folhas mimeografadas ou fotocopiadas. Podemos inferir que a destreza manual é indicada, então, como um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita.

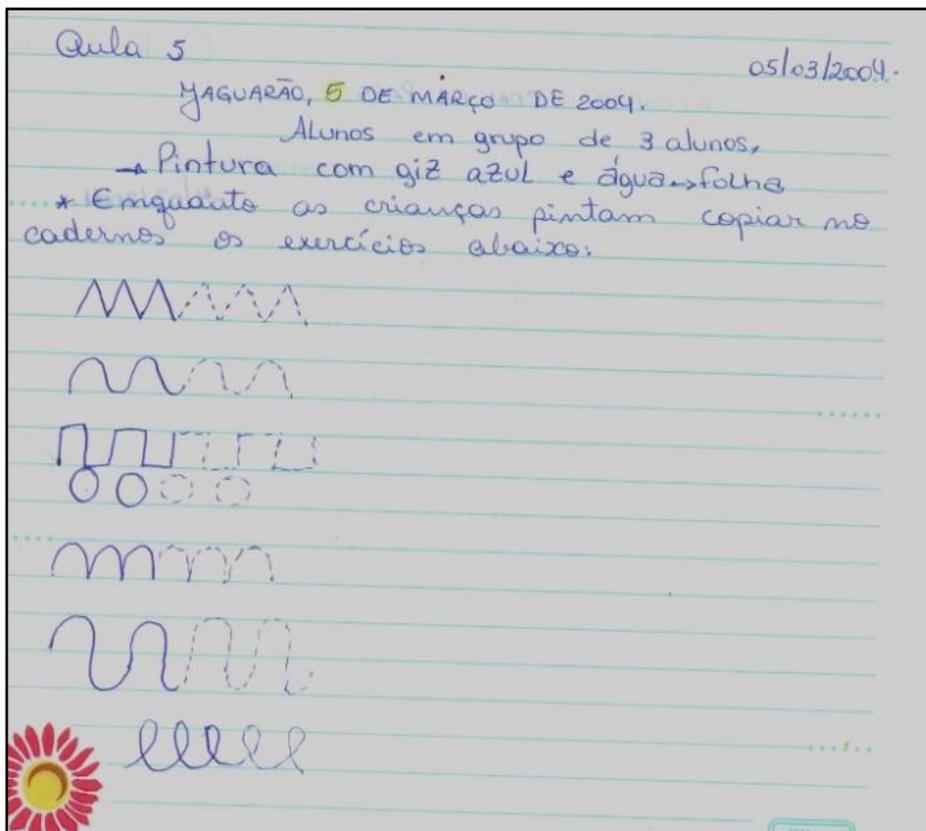


Figura 5: Diário de classe – Ano 2004

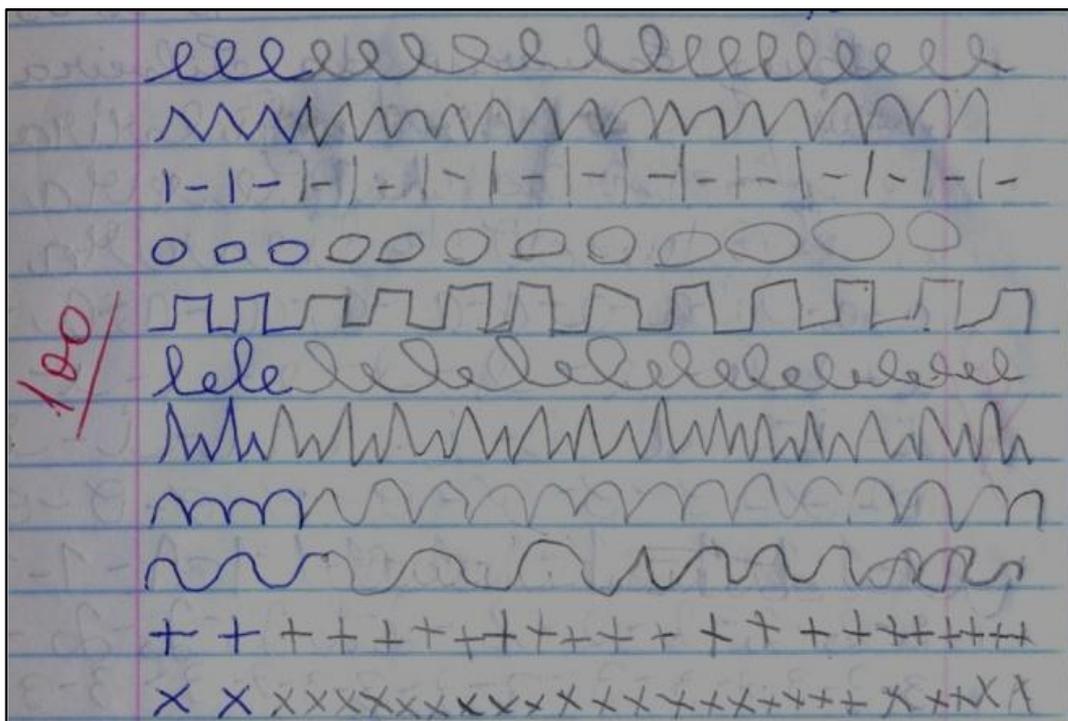


Figura 6: Caderno de aluno – Ano 2003

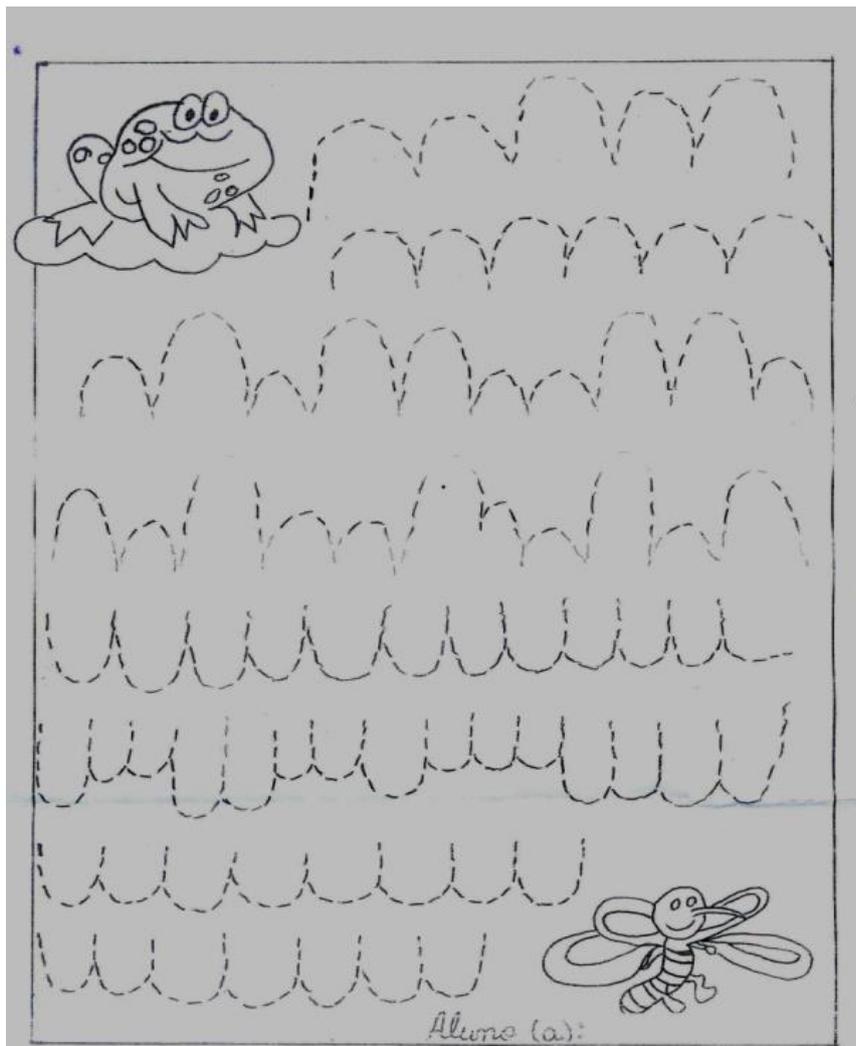


Figura 7: Folha de atividade – Ano 2002

Segundo Mortatti (2006), a indicação dos exercícios de acuidade motora como fundamentais para a alfabetização estão presentes nas escolas desde a década de 30 do século passado e estão vinculados a uma concepção de alfabetização caracterizada como “sob medida”. A autora descreve considerações sobre este período histórico da alfabetização:

A alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida” [...] entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica [...] o aprendizado demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (MORTATTI, 2006, p. 10).

No EF de oito anos, a “prontidão” ainda é vista como fundamental para que a alfabetização aconteça. As professoras organizam suas estratégias de ensino considerando, como pré-requisitos para a leitura e a escrita, as habilidades motoras das crianças. Fundamentalmente, ao priorizar este tipo de atividade, estão considerando que crianças com problemas motores não terão êxito na alfabetização? Sobre a capacidade de aprender, e sobre as possíveis limitações dos aprendizes, Alcântara et al. (2001) discorrem:

A maioria dos professores acredita que o desenvolvimento percepto-motor é pré-requisito para a aprendizagem da lecto-escritura, apesar de farta literatura mostrar que alunos sem coordenação motora porque paralisados, sem discriminação visual porque cegos, sem discriminação auditiva porque surdos ou sem lateralidade desenvolvida porque tetraplégicos, podem aprender a decifrar a magia das letras e palavras que os textos escritos possuem (ALCANTARA, MORAIS & BALBINO, 2001, s/p).

Para Alcântara et al. (2001), o debate acerca do ensino da leitura e da escrita atrelado ao desenvolvimento de habilidades motoras criou o paradigma de que para aprender a ler é preciso que a criança realize atividades nas quais não haja leitura e escrita. O que nos parece é que as professoras desconhecem o fato de que o domínio da leitura e da escrita é uma consequência de múltiplos e complexos processos cognitivos e não de simples exercícios de treino motor.

Ainda estes eventos de acuidade motora estiveram presentes, no mínimo, nos primeiros cinco dias de aula. Por vezes se estendia por períodos mais longos e concomitantemente com outras atividades de escrita. Em nenhum caso foi percebido o início das atividades escolares das 1ª séries através da utilização de recursos como reconhecimento de letras ou outras unidades linguísticas. O treino motor, ou o “período preparatório” para a alfabetização foi, essencialmente, o meio pelo qual as professoras iniciavam a alfabetização no EF de oito anos.

Sobre o início do processo de alfabetização, as professoras referiram durante a entrevista que consideram importante o período de desenvolvimento motor: *alguns deles chegam sem nem saber pegar o lápis, então a atividade de coordenação motora é boa* (Professora 1, 10/08/2010).

Vencida esta etapa, a continuidade das atividades se dava paulatinamente através do ensino das vogais. Em alguns casos, uma vogal por dia, em outros, em tempo maior, podendo chegar a até uma vogal por semana.

Sempre era feita a referência das vogais a palavras-chaves, como nomes de objetos, animais, alimentos, etc.. A letra estudada era vinculada a um objeto ou referente a um substantivo, por exemplo: A de ave, E de estrela, etc.

O tipo de letra usada oscilou bastante nos materiais analisados. Houve predomínio da letra cursiva, porém em várias atividades a letra bastão (manuscrita maiúscula) também foi usada.

As atividades eram repetitivas. Há indicação de que o aluno deveria copiar a letra para encher uma ou várias linhas. Este tipo de tarefa se repetia por várias aulas. Algumas variações são percebidas através de atividades nas quais os alunos faziam desenhos que iniciavam com a letra estudada, ligavam uma letra à outra, completavam as lacunas escrevendo a letra inicial.

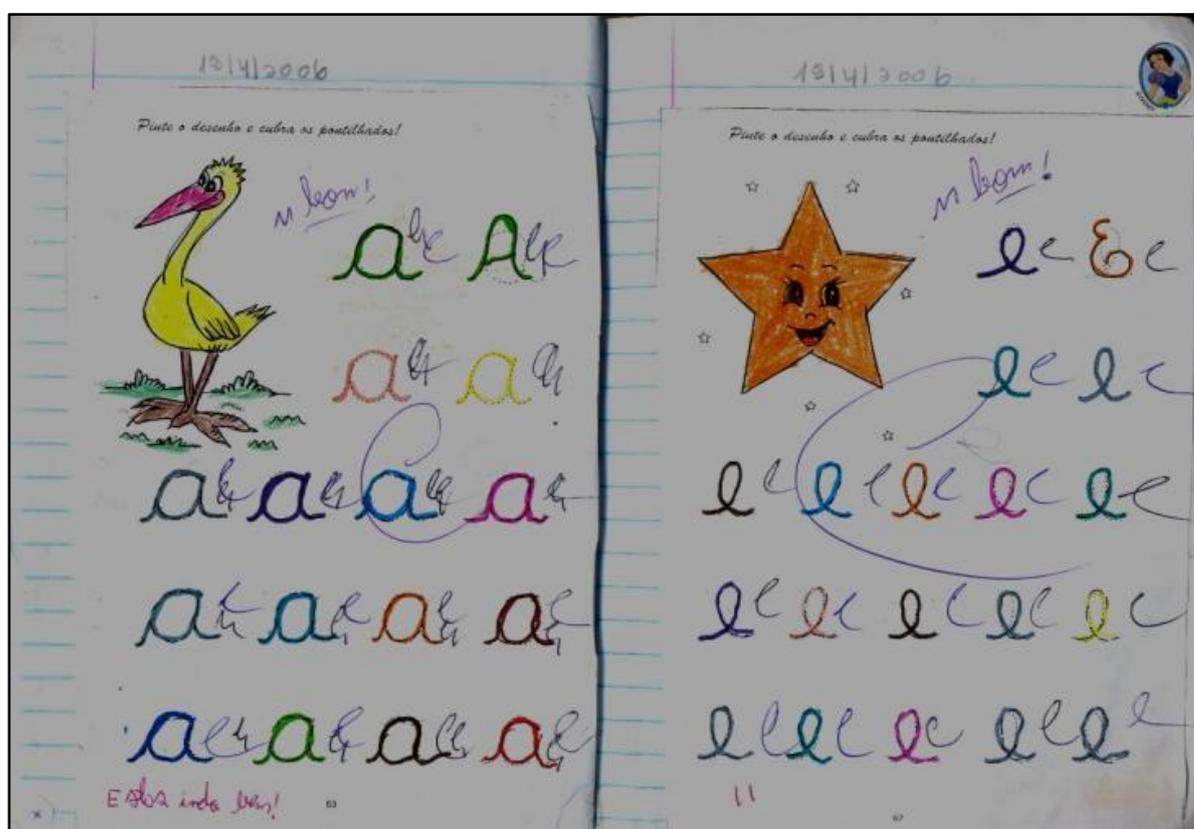


Figura 8: Caderno de aluno – Ano 2006

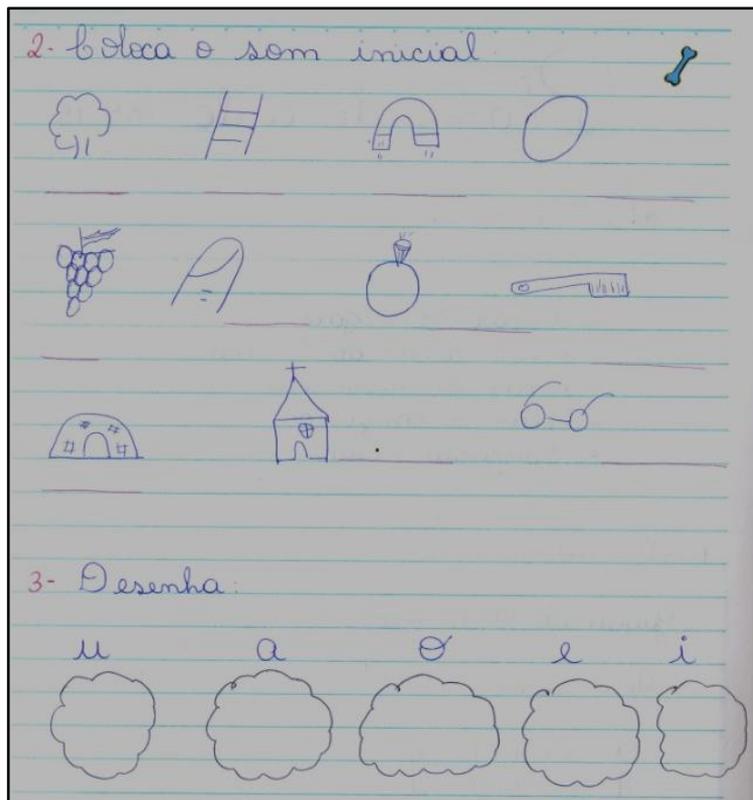


Figura 9: Diário de classe – Ano 2005

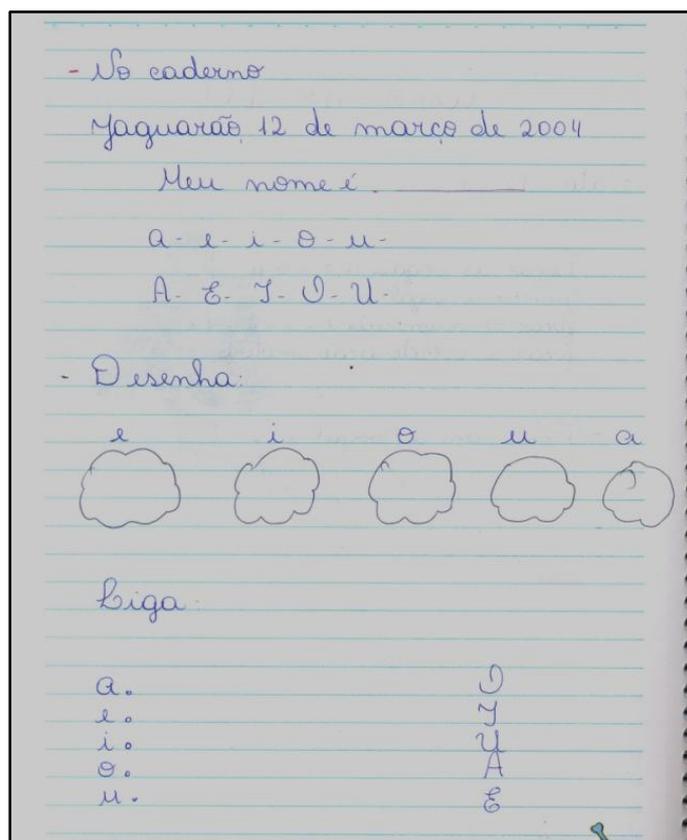


Figura 10: Diário de classe - Ano 2004

Um fato que merece destaque é a presença, em vários momentos, nos mesmos materiais, de expressões como “letra inicial” ou “som inicial”. Em algumas atividades as professoras se utilizam de metodologias diferentes de alfabetização. Segundo Mortatti (2006), trabalhar com a perspectiva do som da letra indica relação com o método fônico, e a apresentação das letras e seus nomes referem-se aos métodos de soletração/alfabético. Nas próximas atividades podemos perceber ainda referências ao “método da silabação”, por meio das famílias silábicas e da ordem crescente de dificuldades linguísticas. Nesse sentido, fica explícito que a marcha sintética esteve presente maciçamente no processo de alfabetização do EF de oito anos.

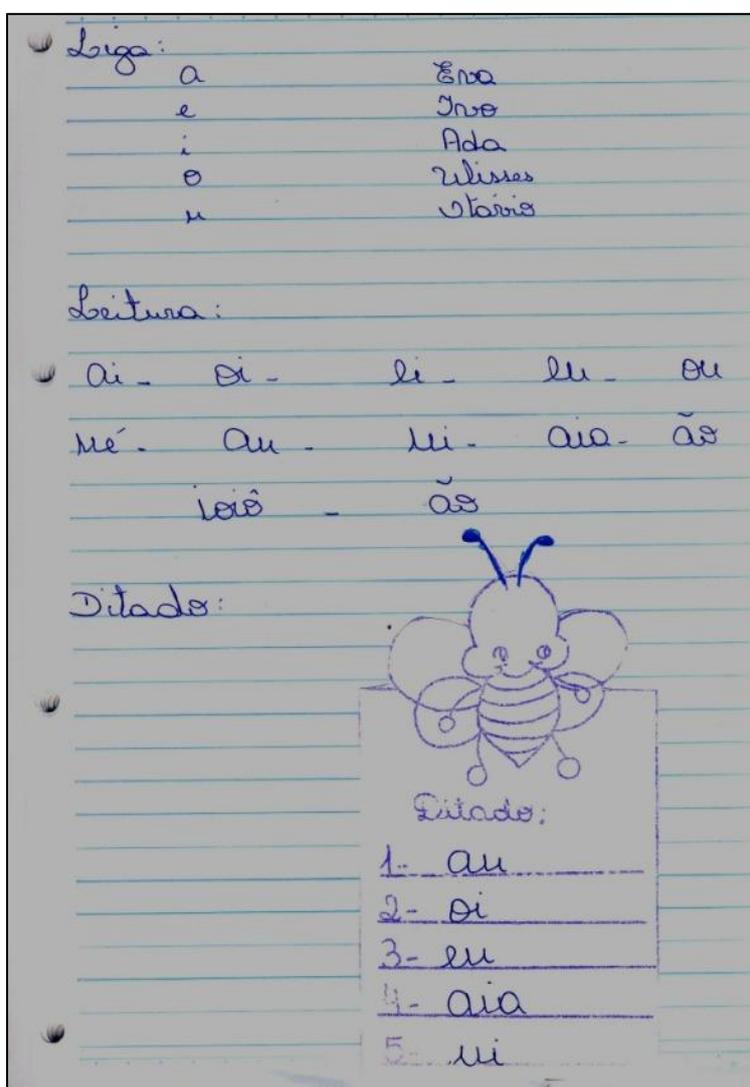


Figura 11: Diário de classe – Ano 2003



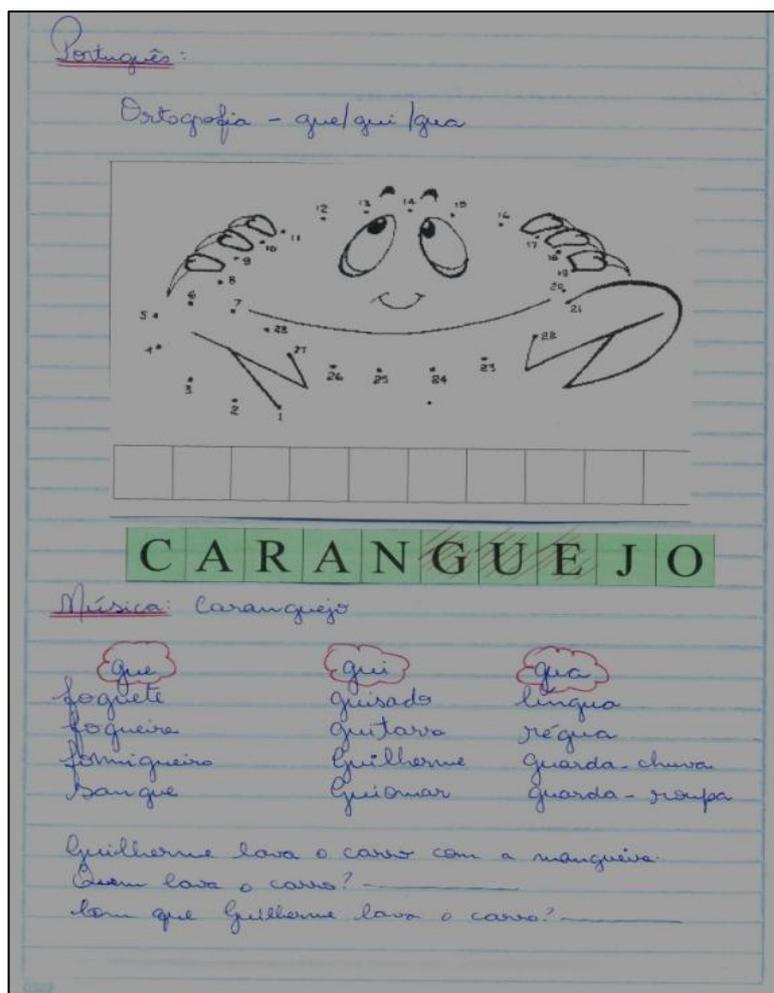


Figura 14: Diário de classe - Ano 2003

Mesmo com a constatação de uma tendência metodológica clara no material analisado, durante as entrevistas nenhuma professora assumiu um posicionamento quanto ao processo que adotava no EF de oito anos. As informações que mais se repetiram com referência às metodologias de alfabetização, afirmavam o ecletismo ou uma tendência de mistura de procedimentos como recurso alfabetizador: *nunca segui nenhum método, não gosto....quando comecei fiz o que as gurias já faziam...segui junto. Depois, fui aprendendo e pegando um pouco de cada coisa* (Professora 3, 12/08/2010).

Outros aspectos perceptíveis nos documentos analisados referem-se ao uso de livros didáticos ou cartilhas como materiais de apoio presente nas salas de aula, e o aproveitamento de conteúdos de outros componentes curriculares como recursos alfabetizadores. Em várias situações encontram-se referências das professoras a livros, às vezes citando o nome do material utilizado pelos alunos,

outras se referindo apenas às suas páginas. Também em diversos momentos as atividades de alfabetização são desenvolvidas tendo, como recurso gerador, assuntos que seriam abordados em outros componentes curriculares. As atividades a seguir exemplificam estes casos.

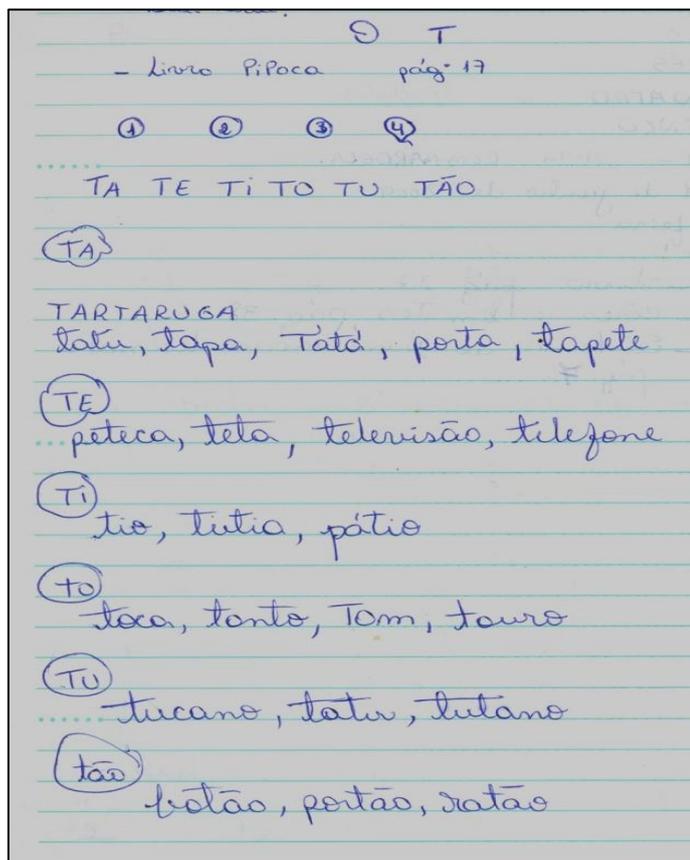


Figura 15: Diário de classe – Ano 2005

Na atividade descrita através da Fig. 15, a professora faz referência ao livro Pipoca. Trata-se da cartilha “Pipoca: método lúdico de alfabetização”, de Paulo Nunes de Almeida. Pesquisando o Guia dos Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2004 (BRASIL, 2004), é possível perceber que o livro citado pela professora não fez parte do material distribuído às escolas no ano de 2005. Também não é possível saber se havia exemplares de outras épocas, suficientes para atender a todos os alunos da turma, ou se a professora utilizava o material como recurso para “passar” atividades no quadro ou para “reproduzir” os exercícios da cartilha por meio de folhas de atividades aos alunos. O que é possível afirmar é a presença das cartilhas – seja com um exemplar à disposição da professora, ou vários para exploração dos alunos –, nas classes de alfabetização no

EF de oito anos. Segundo Cagliari (2006), o uso das cartilhas como recurso alfabetizador apresenta algumas desvantagens: a cartilha traz um roteiro pronto e não possibilita ao aluno o pensar sobre; determina a ideia errada do que é fácil ou difícil através da progressão programada. Nesse mesmo sentido, a professora desenvolve outras atividades sobre a “letra T”, basicamente atividades de identificação de letras e sílabas em palavras.

A seguir, na Fig. 16, percebemos os “órgãos dos sentidos” como tema gerador da atividade de alfabetização. Nesse caderno, por vezes, existe uma alternância de atividades no sentido de que a professora, apesar de seguir uma ordem “rígida” de apresentação das letras, aspecto rotineiro e único nos outros cadernos analisados, consegue propor atividades nas quais letras ainda não apresentadas fazem parte do planejamento didático.

É possível perceber que há sequência e graduação de dificuldades no desenrolar das atividades, porém, ao mesmo tempo, a professora lança mão de recursos como conteúdo do componente curricular de Ciências para, a partir dele, propor exercícios de treino de reconhecimento de letras e de cópia. Através da atividade, é possível perceber a sequência do trabalho com as letras desenvolvido pela professora, ou seja: é uma atividade de repetição mecânica, através da cópia, na qual as crianças “devem reconhecer” as “vogais” e a “letra c”, pois são as letras que precisam ser completadas. Assim, podemos indicar que esta professora segue o método sintético de alfabetização, através do domínio das primeiras letras e da relação entre o oral e o escrito (sons e letras que os alunos já “conhecem”).

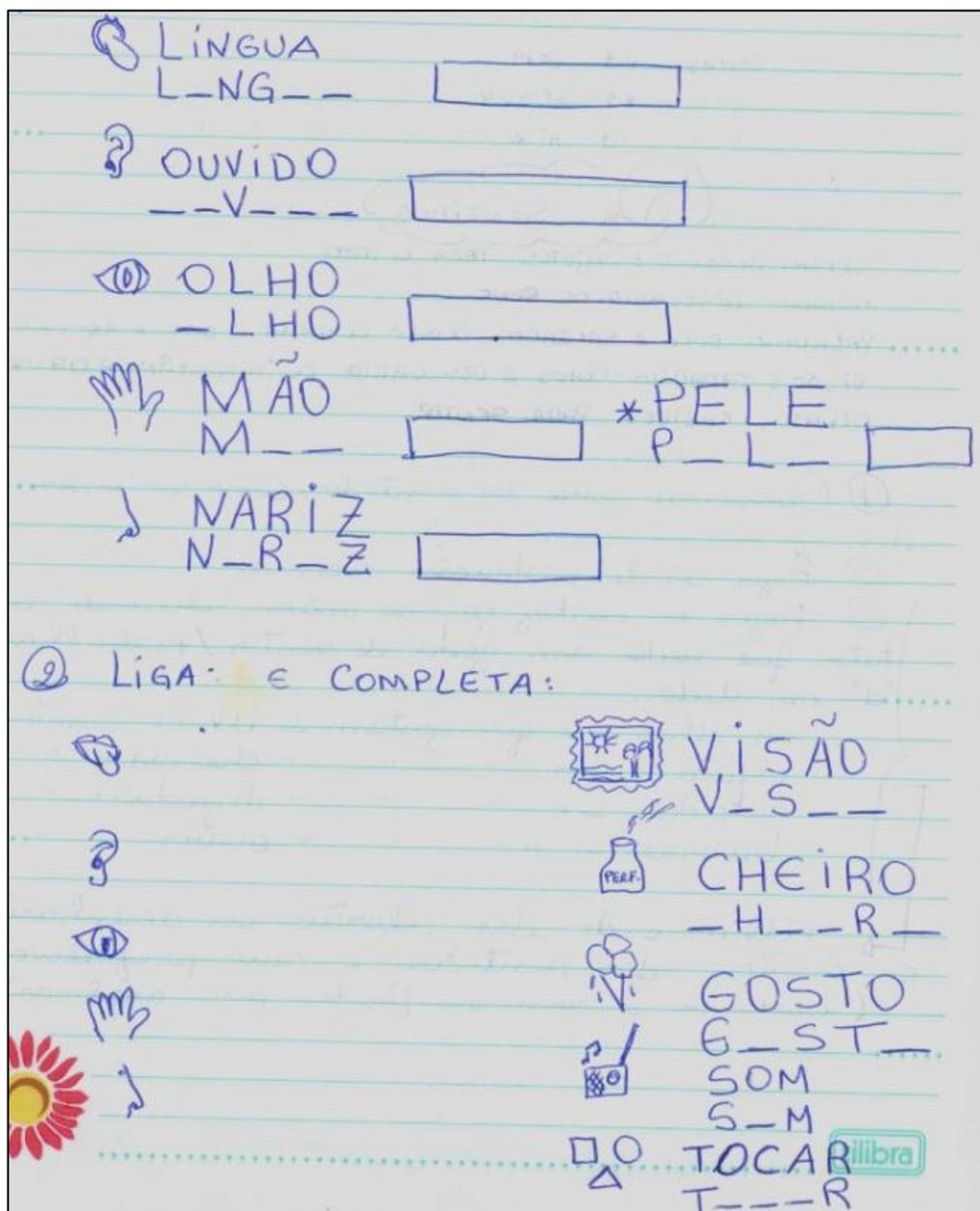


Figura 16: Diário de classe – Ano 2005

Outro tipo de atividade bastante usada pode ser percebida através dos exercícios de recorte e colagem que trabalham, basicamente, o reconhecimento das letras.

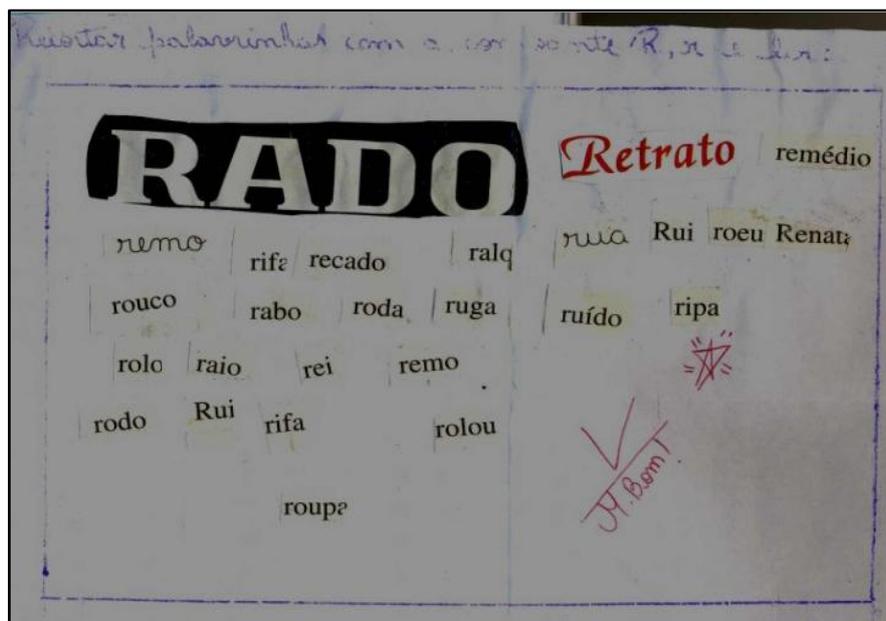


Figura 17: Caderno de aluno – Ano 2003

A atividade continua privilegiando o aspecto do reconhecimento da “letra inicial” e indica a necessidade de uma “exaustão” de abordagem de cada som e de cada letra antes do avanço ao som ou à letra seguinte. Usar o tempo escolar com atividades como “ler palavras que comecem com a letra R (inclusive palavras sem sentido como ‘rado’)” ou qualquer outra letra isoladamente, serve para que questões como as apresentadas no documento do MEC (Brasil, 2006) possibilitem uma reflexão acerca das práticas de ensino da leitura e da escrita nas escolas:

[...] que intervenções do professor contribuem para os processos de desenvolvimento integral das crianças? Como ampliar o universo cultural das crianças e suas possibilidades de interação? Que construções estão sendo realizadas pelas crianças ante os elementos culturais e naturais que as circundam? Que situações permitem e favorecem a manifestação das diferentes linguagens? (BRASIL, 2006, p. 59).

Outra estratégia corriqueira é o que é tratado pelas professoras alfabetizadoras como “leitura e interpretação de texto”. Quase que diariamente os alunos repetem o mesmo procedimento de cópia, leitura e resposta escrita de textos que muitas vezes não passam de frases isoladas ou agrupadas sem nexos e com vocabulário pobre.

Os “textos” chegam aos alunos por meio da cópia do quadro-verde, de folhas fotocopiadas ou mimeografadas. Através das atividades observadas nas Fig.

18 e 19, é necessário o levantamento de algumas questões: primeiro, entender o que pode ser considerado “texto”; segundo, que informações o texto transmite. Nesse sentido, Travaglia (2007) explica que o texto precisa ser entendido como unidade linguística concreta perceptível pela visão ou audição, que é manifestada pelos usuários da língua, seja falante, ouvinte, escritor ou leitor. Ainda, o texto se desenrola por meio de uma interação comunicativa entre os sujeitos, de uma unidade de sentido e que, independente de sua extensão, apresenta função comunicativa reconhecível e reconhecida (TRAVAGLIA, 2007).

É evidente que os textos escolhidos pelas professoras são extraídos de cartilhas ou baseados nelas. Sobre esse tipo de escrita das cartilhas, Cagliari (1988) descreve que, com o tempo, as “cartilhas incorporaram pequenos textos que deveriam ser usados especialmente como exercícios de leitura, e apresentavam apenas palavras já estudadas nas lições anteriores [...], em seguida vieram os exercícios de compreensão de texto” (p. 22).

Através da definição de Travaglia (2007) e da descrição de Cagliari (1988), a percepção sobre os “textos” que são trabalhados no EF de oito anos permite algumas abordagens sobre o tipo de “função comunicativa” presente nesses materiais. Também sobre o que se pode compreender deles, ou seja, como se constrói a “interação comunicativa” através de frases como “O dado é da Eva” (Fig. 18) ou “Na escola tem escada e bons costumes” (Fig. 19).

Este tipo de atividade também obedece ao princípio da marcha sintética que indica, como caminho para a aprendizagem da leitura e da escrita, a reunião das letras ou dos sons em sílabas, o conhecimento das famílias silábicas, a leitura de palavras formadas com essas letras, sons e sílabas e, por fim, a leitura de frases isoladas ou agrupadas em pequenos textos (MORTATTI, 2006). Essa sequência observada nos métodos da marcha sintética pode estar como limitadora da qualidade linguística dos dispositivos de leitura e interpretação utilizados pelas professoras. Criar textos, usando palavras e letras limitadas com o “discurso” de que os alunos ainda não conhecem outras letras, acarreta a produção do tipo de material presente nas cartilhas e, conseqüentemente, nos cadernos das professoras e dos alunos.

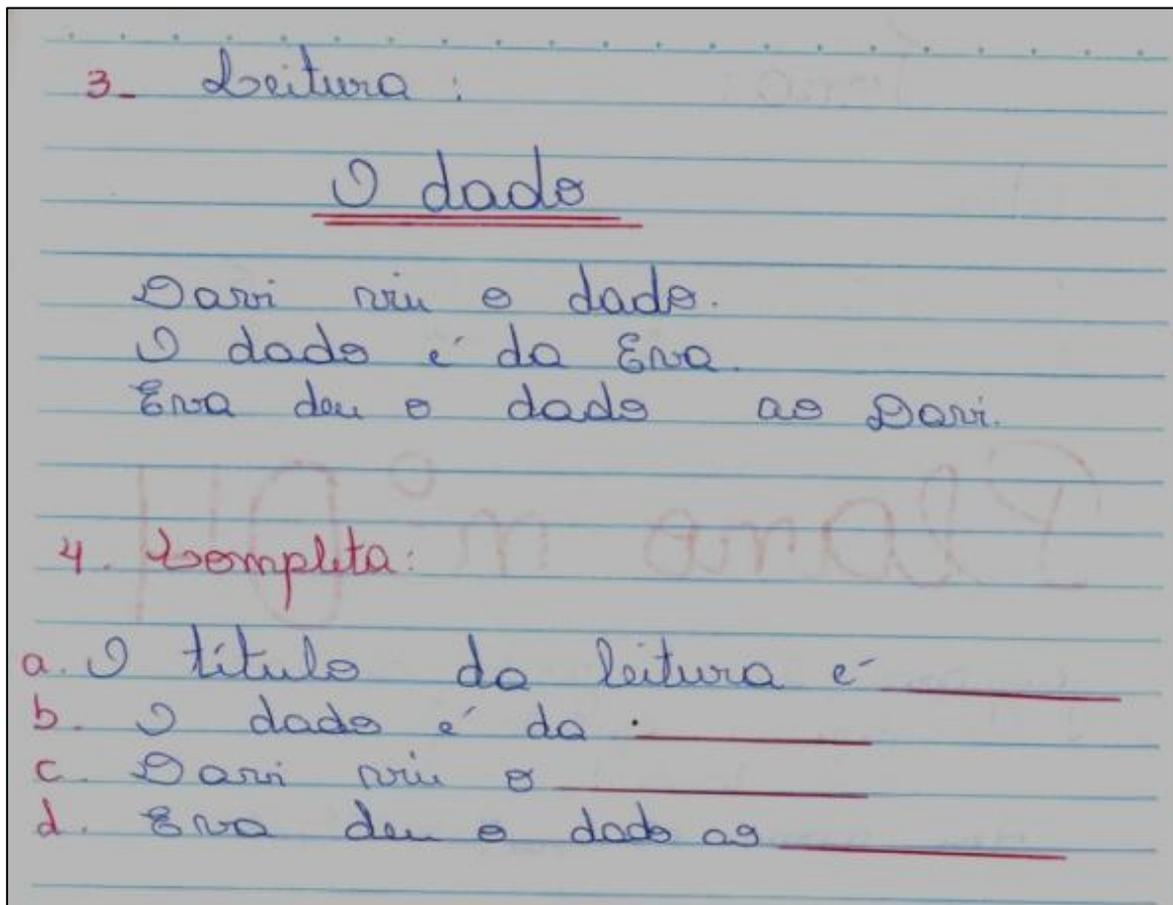


Figura 18: Diário de classe – Ano 2003

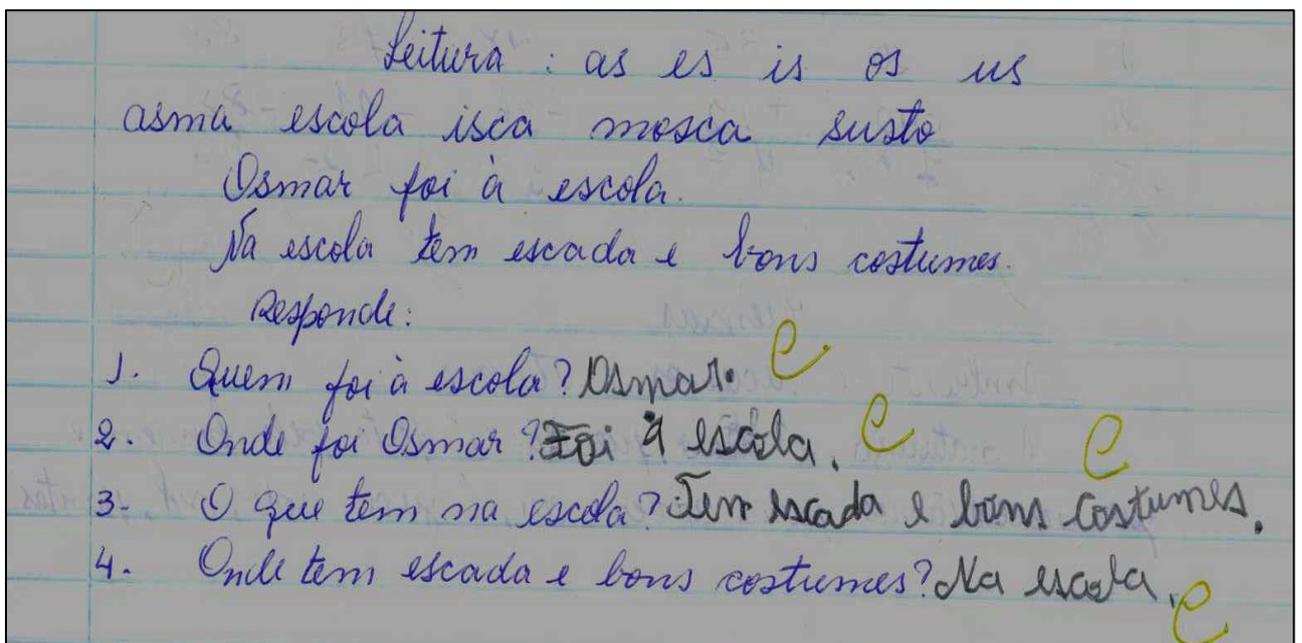


Figura 19: Caderno de aluno - Ano 2005



documentos da organização escolar, no EF de oito anos os aspectos quantitativos constituem exclusivamente os meios de aferir a aprendizagem dos alunos. Além da repetição das atividades rotineiras, questões de ortografia são encontradas nos instrumentos de avaliação; testes de leitura e interpretação oral (como o exemplificado na Fig. 24) também fazem parte da composição da nota que é calculada para cada aluno.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino de 1ª a 4ª série (BRASIL, 1997), a avaliação presente nas escolas do EF de oito anos deveria contemplar concepções distintas das expressas no material analisado, “a concepção de avaliação dos PCNs vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno através de notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (BRASIL, 1997, p. 55). O mesmo documento contempla ainda a avaliação como:

Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 1997, p. 56).

A avaliação indicada por meio do material analisado não pressupõe a concepção de avaliação descrita nos PCNs. Ela se dá sempre em momentos predeterminados, conforme se observa nos diários das professoras. O resultado da aprendizagem é aferido de acordo com as respostas do aluno no momento específico da avaliação. A avaliação “quantitativa”, através da nota numérica, não considera o processo que o aluno desenvolveu durante a sua aprendizagem.

O exercício proposto a partir do texto “A tartaruga e o coelho” (Fig. 21) restringe o aluno a procurar “respostas prontas” no texto. Da mesma forma, as atividades que seguem (Fig. 22) consideram um determinado conhecimento que deve estar totalmente pronto no aluno. Os exercícios de autoditado (escrever o nome das palavras) determinando “pontos” pelos acertos podem indicar que o processo de aquisição da leitura e da escrita não é considerado pela professora. Um aluno capaz de “sair-se bem” em uma avaliação deste tipo é um aluno que já adquiriu a habilidade de ler e escrever, ou seja, já está alfabetizado e “treinado” para

essa finalidade. Nesse sentido, há que se considerar que a avaliação apresentada aqui foi realizada no mês de setembro (conforme data expressa no cabeçalho), equivalente ainda ao terceiro bimestre. Havia, pelo menos, mais dois meses de aula pela frente; um bimestre inteiro para que os alunos desenvolvessem habilidades que já estavam sendo exigidas naquele momento.

Klein (2007) enfatiza que há uma relação intrínseca entre a concepção de conteúdo, o processo ensino-aprendizagem e o processo de avaliação. Dessa forma, fica destacado que a avaliação desenvolvida no EF de oito anos corresponde à noção fragmentada da abordagem dos conteúdos da alfabetização – “esta mesma abordagem concorre também para a inculcação mecânica de informações, uma vez que inviabiliza a compreensão dos fundamentos do conhecimento, e impede o desenvolvimento do exercício autônomo da reflexão pelo aluno” (KLEIN, 2007, s/p).

Nome: _____	Nota: _____
Data: 19/5 (IIIB) 1ª série 10	Valor 60 pontos
Avaliação de Português.	
	<p>A tartaruga e o coelho</p> <p>A tartaruga resolveu apostar uma corrida com o coelho. A corrida começou. O coelho saiu na frente. – Acho que posso dormir. Ela vai demorar. – pensou o coelho. O coelho dormiu e nem viu a tartaruga passar. – Venci! Venci! – falou a tartaruga.</p>
<p>Completar:</p> <p>O título é _____</p> <p>A tartaruga apostou uma _____ com o coelho.</p> <p>O coelho achou que podia _____</p>	
<p>Marcar:</p> <p>O animal que saiu na frente foi:</p> <p><input type="checkbox"/> o coelho      <input type="checkbox"/> a tartaruga</p> <p>O animal que venceu foi:</p> <p><input type="checkbox"/> o coelho      <input type="checkbox"/> a tartaruga.</p>	<p>5x4-20</p>

Figura 21: Instrumento de avaliação Parte 1 – Ano 2005

Completar as frases:  
 O cachorro come \_\_\_\_\_.    
 Recortei o desenho com a \_\_\_\_\_.

Escrever um nome:  
 próprio = \_\_\_\_\_  
 comum = \_\_\_\_\_ 10x2 = 20

Separar as sílabas:  
 carroça \_ \_ \_ \_ \_ barata \_ \_ \_ \_ \_  
 passarela \_ \_ \_ \_ \_ visita \_ \_ \_ \_ \_

Ligar o nome ao desenho:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• carro</li> <li>• carroça</li> <li>• caro ..</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• faqueiro</li> <li>• figueira</li> <li>• foqueira</li> </ul>
---	---	---	--

 Escrever o nome dos desenhos:

10x1 = 10

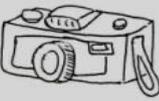
				
_____	_____	_____	_____	_____
				
_____	_____	_____	_____	

Figura 22: Instrumento de avaliação Parte 2 – Ano 2005

Ditado.

1	_____	6	_____
2	_____	7	_____
3	_____	8	_____
4	_____	9	_____
5	_____	10	_____

10x1 = 10

Figura 23: Instrumento de avaliação Parte 3 – Ano 2005

Ainda considerando os exercícios escolhidos pela professora para avaliar os alunos, o ditado é, sem dúvida, um recurso constante e rotineiro nesses processos. Chartier, A.M. (2007) afirma que as atividades como os ditados estão presentes nas escolas e são facilmente reconhecidas desde o século XIX. O “ditado era um exercício de ortografia” (CHARTIER, A.M., 2007, p. 22). Esta afirmação da autora remete ao passado, porém pode representar desde as práticas escolares distantes como a realidade atual. No contexto do EF de oito anos, não é possível depreender, através dos materiais analisados, outra função para as atividades de “ditado” que não seja a verificação da ortografia. A pontuação que se infere à escrita das crianças, no mesmo sentido que as atividades de “autoditado” afirma esta condição. A escrita das crianças não é considerada como meio de diagnosticar seu nível de conhecimento, seus pensamentos e suas hipóteses sobre a escrita.

Lembrando que, de acordo com os documentos da organização escolar analisados e através do que se pode perceber nos cadernos das professoras e dos alunos, as “avaliações quantitativas” acontecem a partir do segundo semestre letivo (terceiro e quarto bimestres), e também se processam através dos testes de leitura e interpretação oral. A nota aferida ao aluno durante este processo faz parte do cálculo da média numérica bimestral.

Para Silva (1985, p. 18), “a leitura oral começa na alfabetização quando o aluno tem que provar que já sabe reconhecer os sinais, as letras, traduzindo o código escrito [...] que já aprendeu a mecânica da leitura: da esquerda para a direita, linha por linha, uma palavra atrás da outra”. Porém o sentido da leitura através de frases isoladas, desconexas entre si, fica distante do fundamento maior do ensino da leitura e da escrita, a função social. Novamente surge a questão de mensurar um domínio que, muito provavelmente, ainda não chegou ao fim, não se consolidou, no sentido de que a alfabetização é processo e a aprendizagem da leitura é consequência desse processo. Nesse contexto, a avaliação da forma que está expressa nos documentos analisados não contribui para o domínio do código pelo aluno; também não serve como recurso para as estratégias de ensino das professoras, uma vez que não se percebem menções a diagnósticos do trabalho docente, nem reflexões pessoais sobre a prática. A avaliação existe para aferir nota ao aluno; não serve para a professora repensar a sua prática.

Sobre a alfabetização e as práticas de leitura há que se considerar as formas divergentes da leitura escolar e da leitura não escolar e, nesse sentido, ponderar as distinções entre as duas realidades:

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento [...] não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (BRASIL, 1997b, p. 43)

Segundo as ideias expressas no documento acima, PCNs da Língua Portuguesa, “não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário” (p. 43), no entanto, uma prática constante de leitura está distante da repetição infundável dessas atividades escolares e da “medida numérica” aferida ao ato de ler às crianças de sete ou oito anos.

Nome: _____	Série: 1ª 11
Valor: 40 pontos	Nota: _____
Leitura e interpretação oral	
• Papai come pipoca e toma suco.	
• Juliana deixou cair água na saia.	
• Celina colocou sorvete na geladeira.	
• Renato foi passear no rio.	
Observações:	

Figura 24: Instrumento de avaliação de leitura e interpretação – Ano 2003

No conjunto dos materiais analisados referentes ao EF de oito anos, raramente apareceram atividades de escrita espontânea. Como já foi referido, as atividades de cópia e repetição são as mais constantes, de forma que as situações nas quais os alunos têm contato com atividades de escrita (exemplificadas na Fig. 25), podem ser consideradas, através da definição de Soares (2001), no sentido de que o trabalho da professora informa uma concepção, “a de que o aprendiz da escrita deve imitar, repetir, só deve escrever palavras e frases já conhecidas, já treinadas” (p. 62).

O texto para “trabalhar a letra q” apresenta limitação vocabular, destinou-se ao treino da cópia e da escrita de “respostas prontas” retiradas do texto, sem a possibilidade do uso de outras palavras. Também, através da atividade de “escrever frases”, podemos considerar, pela iniciativa do aluno, a rotina dos textos acartilhados e a limitação da “lista de palavras” usadas na sala de aula. Frases como: “... é da vovó(ô)”, ou “...é bonita(o)”, são as que mais aparecem como criação espontânea dos alunos no material do EF de oito anos.

Através da proposta deste tipo de atividades, ficam limitadas as ações dos alunos e das professoras. Nesse sentido:

O processo de construção do sistema de escrita, o levantamento de hipóteses sobre ele ficam impedidos, ou, se ocorrem, ficam submersos, ocultos; conseqüentemente, a professora não pode identificá-los e, portanto, não pode orientar a criança em seu processo de construção do conhecimento e na testagem de suas hipóteses (SOARES, 2001, p. 62).

Em oposição a esse tipo de atividade de escrita, na qual a criança apenas imita e reproduz palavras já conhecidas, e que forma os “alunos copiadores” (Ferreiro e Teberoski, 1999), Soares (2001) sugere as atividades de escrita espontânea, partindo do pressuposto de que “não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever, escrevendo espontaneamente, experimentando soluções para as grafias de que necessita” (p. 62).

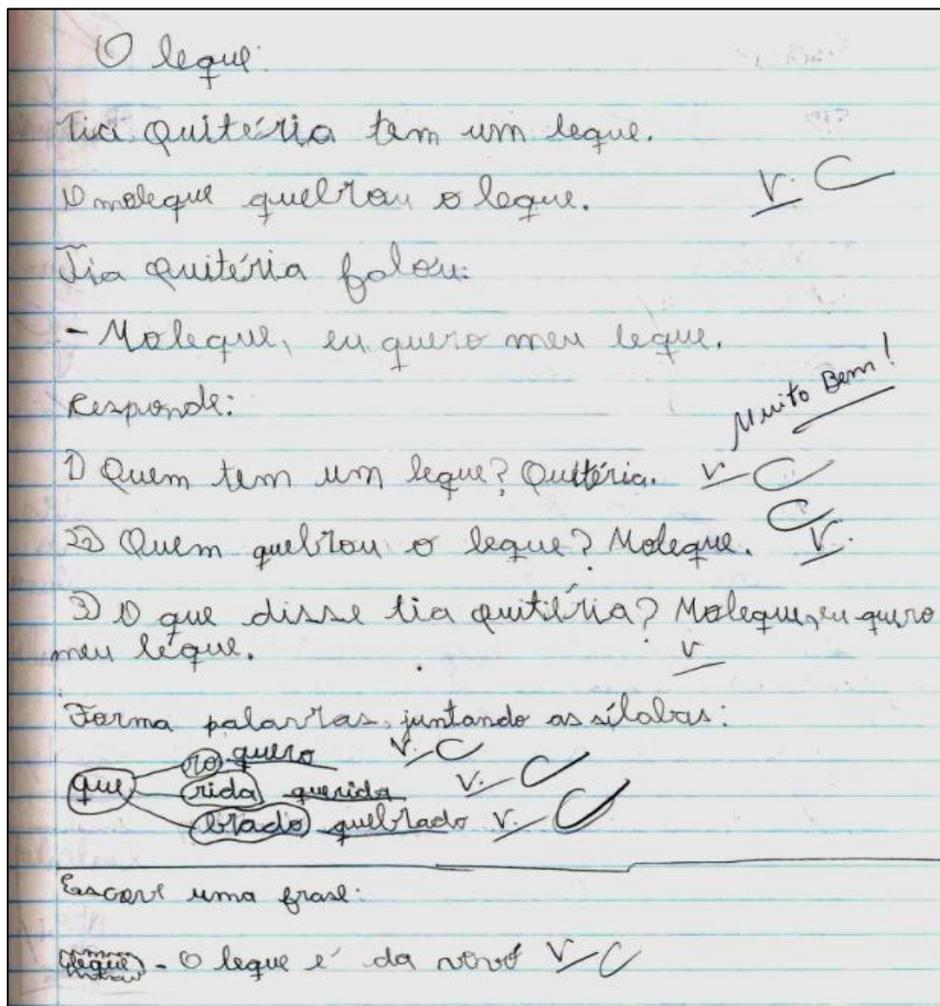


Figura 25: Caderno de aluno – Ano 2004

As atividades apresentadas refletem o que mais se repete nos documentos analisados. Da mesma forma, as informações das entrevistas das professoras corroboram com o que está descrito nos cadernos e nas atividades escolares: *não misturo letras, é bem difícil planejar assim, pensa bem... tenho que cuidar as palavras que vou dar para eles, não posso usar palavras que com 'd' se ainda estou no 'c', levo um tempo planejando* (Professora 2, 11/08/2010). *Uso cartilhas porque já tem tudo pronto, mas uso várias, pego um pouco de cada uma, as mais antigas são as melhores* (Professora 3, 12/08/2010).

Desse modo, os indícios da concepção de alfabetização desenvolvida no EF de oito anos no município de Jaguarão afirmam uma prática baseada na marcha sintética, através dos métodos tradicionais que não se diferem em aspectos relevantes entre as escolas, privilegia a cópia e a repetição e mede por acertos e erros, em um momento específico do processo, o nível e a capacidade de

aprendizagem dos alunos, em uma perspectiva absolutamente limitada do que é ler e escrever.

### **5.2.2 O ensino fundamental de nove anos: as estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras**

Do mesmo modo que na descrição anterior, as atividades apresentadas a partir de agora foram extraídas dos documentos localizados no ambiente escolar e representam a prática de alfabetização desenvolvida no período de 2006 a 2009, nas escolas da rede municipal e estadual de Jaguarão, período de investigação do EF de nove anos nesta dissertação. É preciso ressaltar que as intervenções didáticas descritas nesta seção foram realizadas em escolas que optaram por desenvolver metodologias próprias para a alfabetização no “novo EF”, ou seja, não participaram do Projeto piloto para a alfabetização de crianças com seis anos. Da mesma forma, as professoras alfabetizadoras entrevistadas também não seguiam as indicações metodológicas dos programas de alfabetização do Projeto Piloto.

Sobre a preparação e adaptação da escola e dos profissionais envolvidos para a alfabetização no EF de nove anos, as entrevistadas fazem referência de que os momentos de diálogo, de estudo, foram insatisfatórios ou praticamente não aconteceram: *para a implantação do ensino fundamental de nove anos houve poucas reuniões com os professores, as decisões praticamente já estavam tomadas...o tempo sempre é curto pra discussões* (Professora 2, 11/08/2010). A partir desta realidade as atividades que caracterizam a alfabetização no EF de nove anos do município de Jaguarão estão expressas a seguir.

As atividades iniciais no EF de nove anos são descritas através de tarefas práticas, nas quais o movimento corporal está presente. Na maioria dos cadernos analisados, as atividades de coordenação motora ampla e fina são trabalhadas através de jogos e brincadeiras que induzem as crianças ao movimento e à expressão corporal.

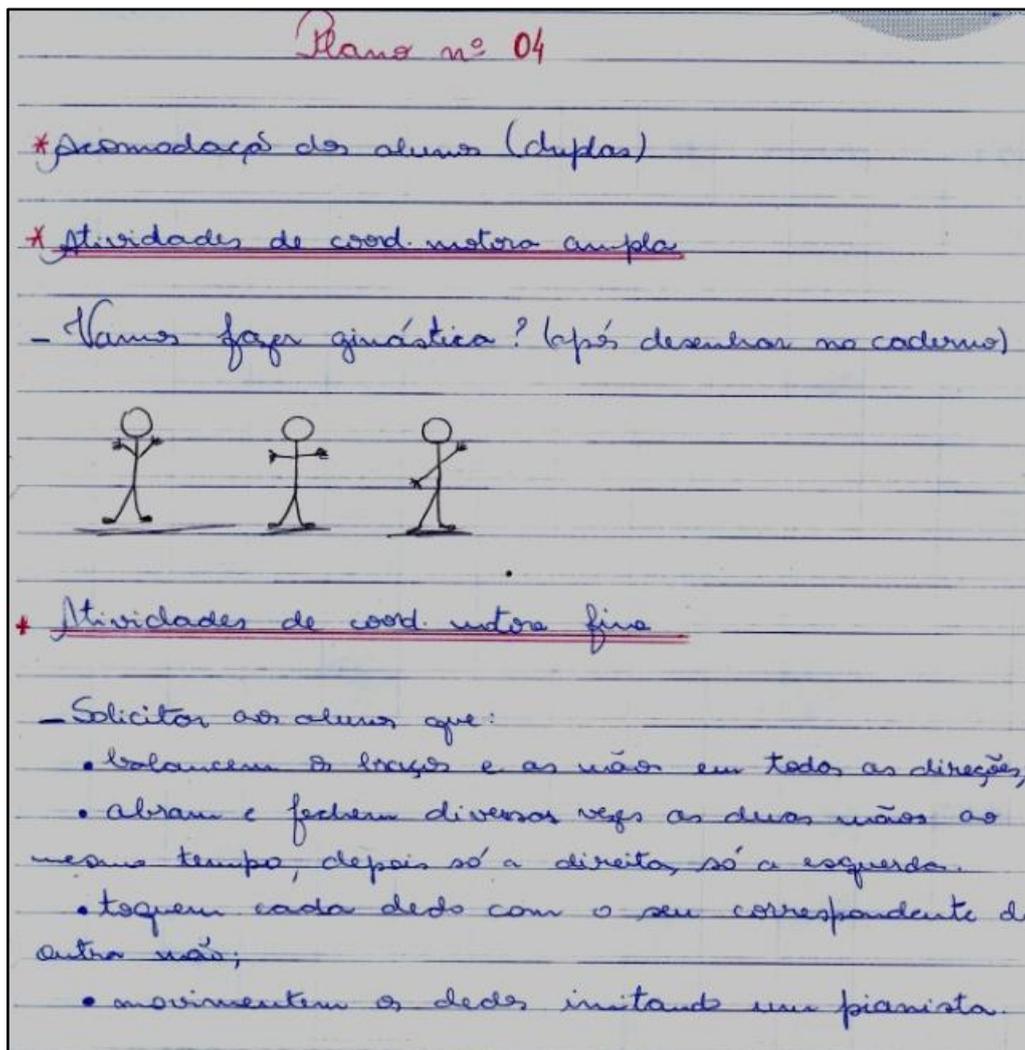


Figura 26: Diário de classe – Ano 2006

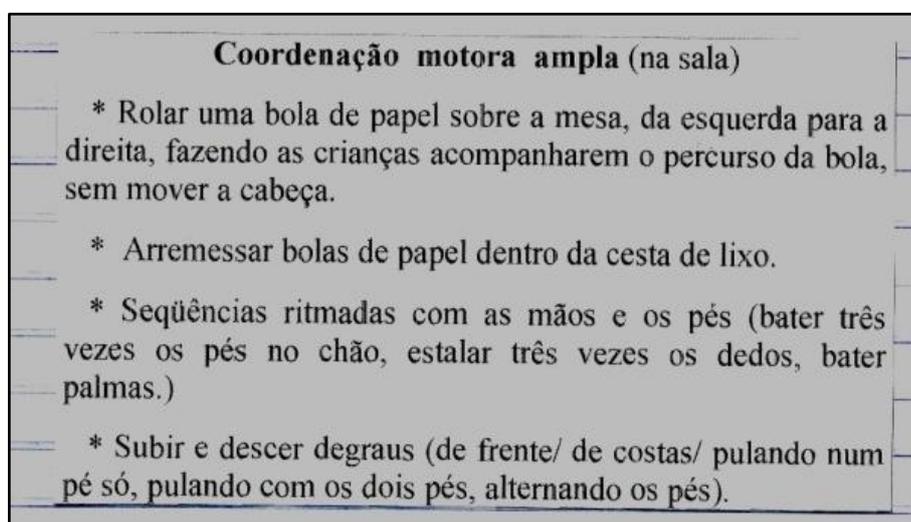


Figura 27: Diário de classe – Ano 2007

Segundo o documento publicado pela SEDUC (Rio Grande do Sul, 2007), a ludicidade deverá ser expressa no EF de nove anos, entre outras formas, através “da brincadeira, dos jogos de construção, dos jogos motores e dos jogos de regras” (p. 4). As atividades apresentadas nas Fig. 26 e 27 podem ser consideradas indícios da presença das referências legais nos materiais no EF de nove anos no aspecto específico das atividades lúdicas que envolvem a expressão corporal. Também nos planos de estudos do EF de nove anos, já abordados nesta dissertação, a referência desse tipo de atividade encaminha a necessidade de a professora contemplar, em seu planejamento, atividades que desenvolvam as habilidades motoras das crianças. Nesse sentido, outras orientações legais também informam o tipo de trabalho a ser desenvolvido:

Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes acolhedores, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos [...] nos quais jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas, etc. estejam presentes (BRASIL, 2006, p. 67).

A sequência das atividades presente nos cadernos das crianças e das professoras indica que a alfabetização é desenvolvida através da introdução paulatina das vogais. As atividades são de repetição, e a letra estudada é vinculada a algum sentido (objetos, alimentos, nome de pessoas, etc). A junção de vogais é feita repetidamente para formar expressões como EU, OI, AU, etc. As consoantes são apresentadas uma a uma, com um intervalo de quatro ou cinco dias, inicialmente (com o desenrolar das aulas este espaço pode ser menor). As atividades de leitura e cópia são constantes e indicam uma progressão de conhecimento, limitando a presença das letras trabalhadas no ambiente de sala de aula.

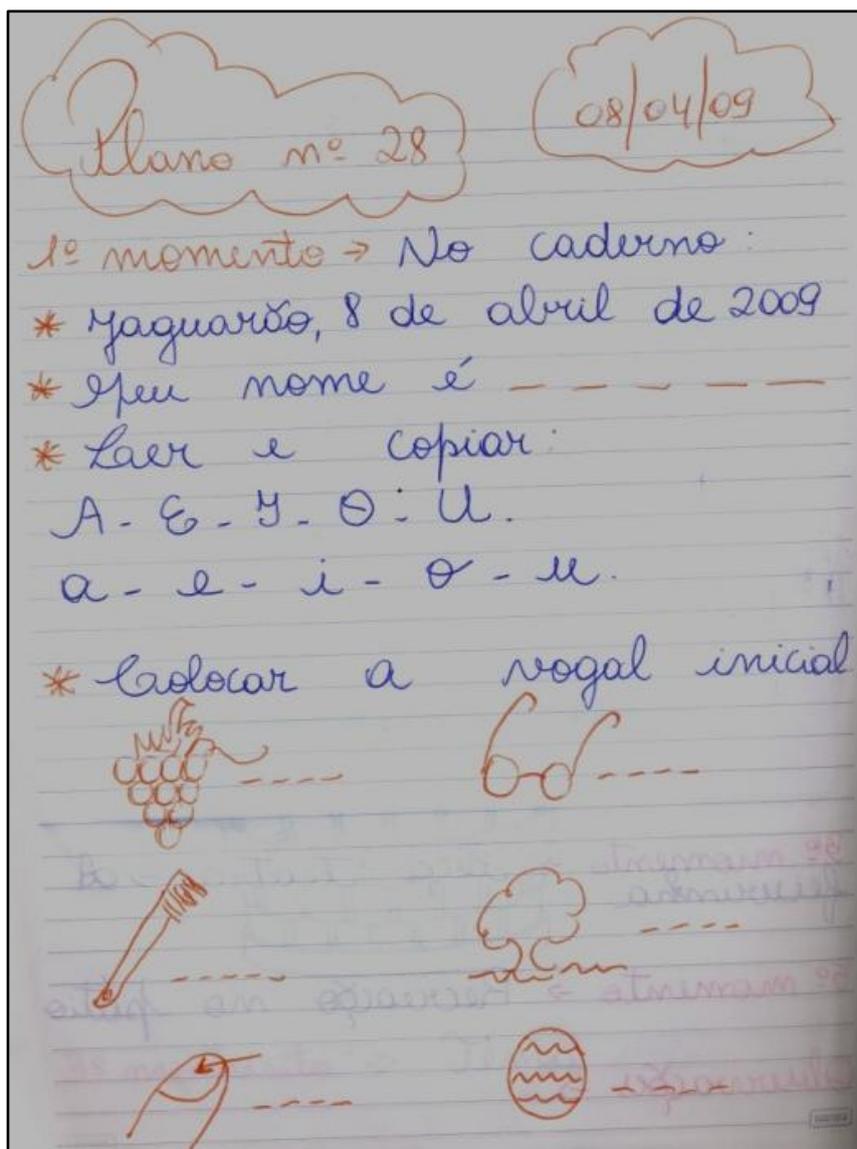


Figura 28: Diário de classe – Ano 2009

A atividade descrita na Fig. 28 foi retirada de um diário de classe do ano de 2009. Representa as estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras no EF de nove anos – praticamente as mesmas extraídas dos materiais do EF de oito anos –, pois em nenhum aspecto difere das atividades que representam o “antigo EF”: o ensino das vogais, referência à letra inicial das palavras, a cópia e a repetição. Do mesmo modo, nas Fig. 29 e 30, as atividades não são inovadoras: letra inicial, silabação e exatidão/repetição de uma mesma atividade (pintar a letra m).

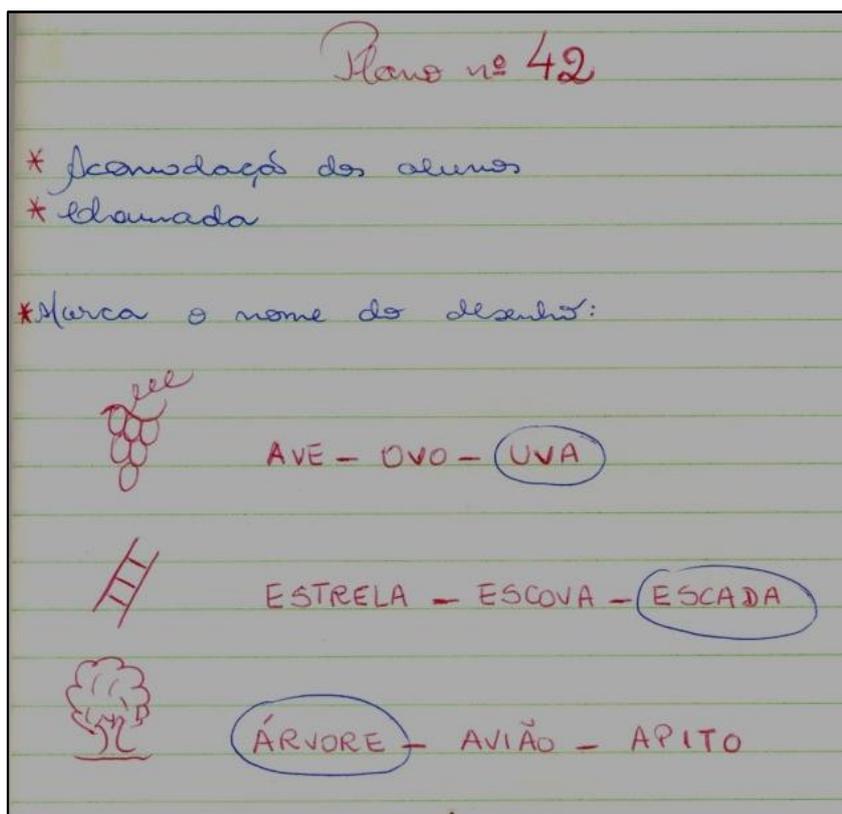


Figura 29: Diário de classe – Ano 2008

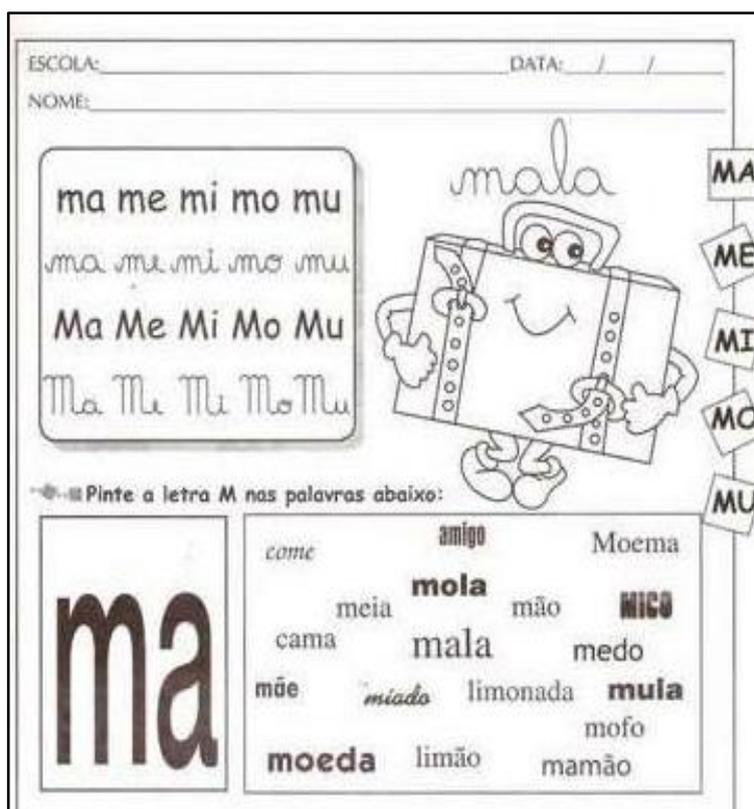


Figura 30: Folha de atividades – Ano 2008

Em alguns casos, foi possível perceber atividades diferenciadas como jogos com letras e jogos com palavras dividindo espaço com os exercícios de cópia e repetição, porém é necessário ressaltar que os princípios subjacentes às atividades não mudaram, ou seja, mesmo através de jogos, o procedimento metodológico escolhido pela professora para alfabetizar seus alunos continuou sendo a abordagem da “letra inicial” das palavras, e, nesse sentido, a perspectiva da alfabetização apenas como decodificação.

\* *Atividade com o nome:*  
*• recortar as letras e formar o nome.*

**BINGO DA LETRA INICIAL DO NOME**

A	B	C		D	E
F	G	H	I	J	K
L		M	N		O
P	Q	R	S	T	U
V	X		W	Y	Z

**Objetivo:**

- Reconhecimento da letra inicial de um nome.

**Material:**

- cartela com alfabeto, grãos para marcação.

**Desenvolvimento:**

- O professor “canta” nome por nome dos alunos.
- Os alunos deverão ir marcando as iniciais dos nomes na cartela.
- Vencedores serão os alunos que marcarem corretamente as letras nas cartelas.

**Variação:**

- Nomes de frutas, flores, brinquedos, animais, etc.

Figura 31: Diário de classe – Ano 2007

Confrontando este tipo de prática alfabetizadora com as indicações dos documentos legais da implantação do EF de nove anos, é importante considerar o afastamento das práticas de sala de aula para com as propostas dos materiais de referência, diferente do que acontece quando se analisam as atividades de expressão corporal. Atividades que privilegiam a alfabetização, a partir da exploração apenas da letra inicial das palavras, estão distantes de:

Uma prática pedagógica que permita práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos e finalidades variadas, textos que circulem no universo da criança, textos significativos para elas, produzidos nas mais variadas situações da linguagem oral e escrita (RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 5).

É sabido que a maioria das crianças convive com diferentes suportes de textos, se não em suas casas (livros, rótulos, panfletos comerciais, etc) ao menos nas ruas das cidades, hoje tão cheias de recursos visuais (placas, *outdoors*, vitrines, etc). Contraditoriamente, este contexto não é explorado na escola; o ambiente da alfabetização não parece prescindir de “recursos alfabetizadores”: *os recursos que uso são cartazes com as letras do alfabeto e palavras com cada letra que dei... não uso texto porque os alunos ainda não sabem ler* (Professora 2, 11/08/2010).

A fala da professora desconsidera o fato de que:

As crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades (BRASIL, 2007, p. 70).

Segundo o documento Brasil (2007), a alfabetização não pode abrir mão das práticas reais de leitura e de produção de textos diversificados. Porém é preciso ressaltar que só a inserção no “ambiente alfabetizador” não é garantia de que a criança aprenderá a ler e a escrever. A intervenção do professor é fundamental nesse processo, e as indicações sobre a alfabetização e o letramento são fundamentais para dar conta do ensino da leitura e da escrita de forma contextualizada e eficaz. Nesse sentido, Morais e Albuquerque (2004) afirmam que para “alfabetizar letrando é necessário democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita e ajudar o estudante a reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética” (s/p).

O uso concomitante das letras cursiva e bastão continua como no “antigo EF”. Os estudos de Ferreiro e Teberoski (1999) indicam que os usos da letra bastão ou da “letra de forma” são os ideais para dar início ao processo de alfabetização. Isto porque, na alfabetização inicial, as crianças criam hipóteses pensando em quais letras e na quantidade de letras necessária à escrita de determinada palavra. Segundo as mesmas autoras, palavras escritas com letra cursiva ou “letra pegada”, para a criança que está iniciando seu processo de aquisição da leitura e da escrita, lembra um “desenho” e representa uma unidade que não possibilita a identificação

das letras isoladamente. Considerando esses estudos, a escolha das professoras alfabetizadoras com relação à letra usada na alfabetização representa novamente o afastamento da possibilidade de levar às crianças a pensar e criar hipóteses sobre a escrita e a leitura.

Há referência do uso de livros didáticos (Fig. 32) como apoio às atividades planejadas pelas professoras. Nesse caso, a professora não dá maiores referências sobre o material, apenas cita o uso de páginas de um livro de Português o que pode inferir que o material está disponível para todos os alunos e que as atividades são realizadas no próprio livro. A presença desse tipo de suporte não é constante, mas, mesmo assim, como no EF de oito anos, indica que o livro didático está entre os recursos utilizados pelas professoras alfabetizadoras.

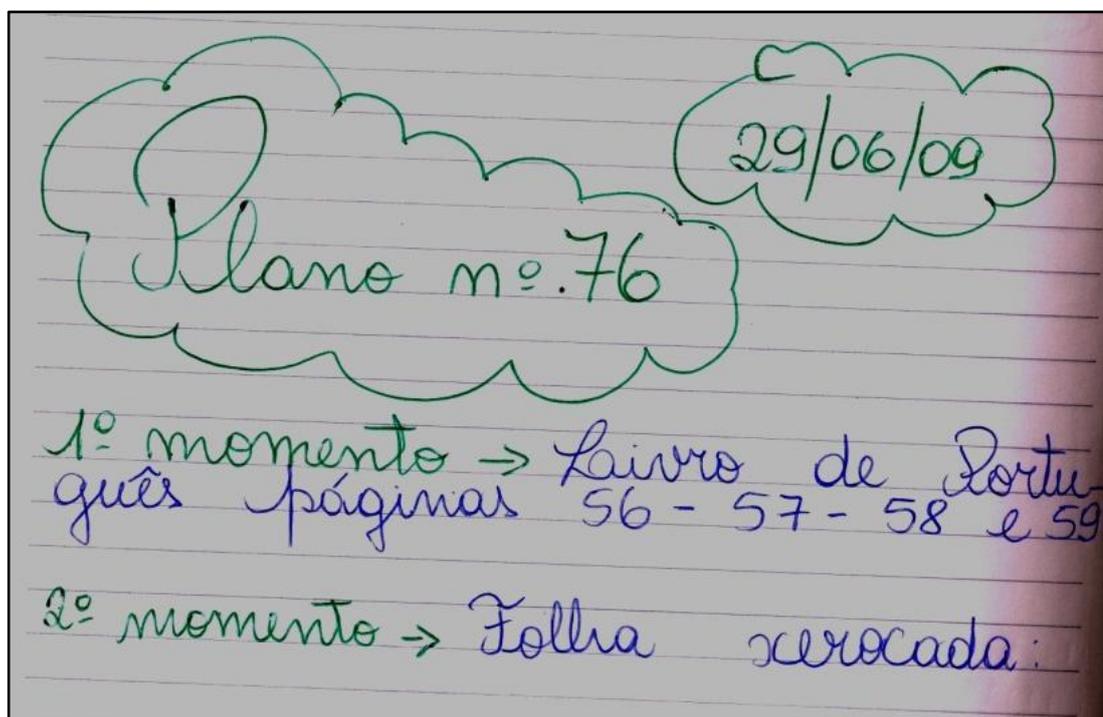


Figura 32: Diário de classe - Ano 2009

Os exercícios de fixação, assim como as demais atividades já descritas até aqui, indicam que a alfabetização desenvolvida nas escolas com metodologia própria para o 1º ano do EF de nove anos é baseada na marcha sintética, através dos processos da palavração, da silabação e do “método fônico”. A progressão das dificuldades linguísticas, o destaque à letra ou ao som inicial das palavras, as

sílabas como unidades geradoras de expressões maiores corroboram para este entendimento. As atividades abaixo exemplificam esta constatação.

COMPLETA COM A LETRA INICIAL:

 .....ALEIA	 ....VELHA	 ...ACARE	 .....ONECA	 .....NEL
---	--	---	--	---

 .....UA	 .....ALA	 .....OGAO	 .....ADO	 .....ADIO
--	---	--	--	--

PINTA OS DESENHOS QUE COMEÇAM POR 'P':

				
---	---	---	--	---

CIRCLA OS DESENHOS QUE COMEÇAM IGUAL A 'TAVORE':

				
---	---	---	--	---

ESCREVE O NOME DESTES DESENHOS:

				
---	---	---	--	---

ESCREVE UMA FRASE COM UMA DAS PALAVRAS QUE EScreVESTES:

.....

Figura 33: Folha de atividade – Ano 2008

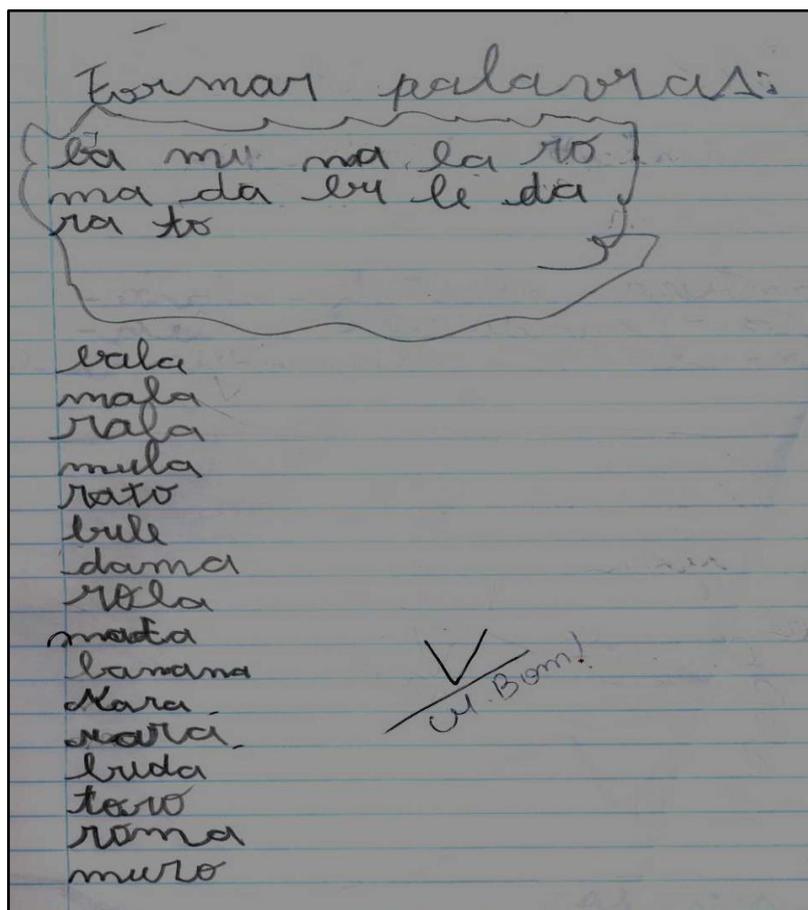


Figura 34: Caderno de aluno – Ano 2007

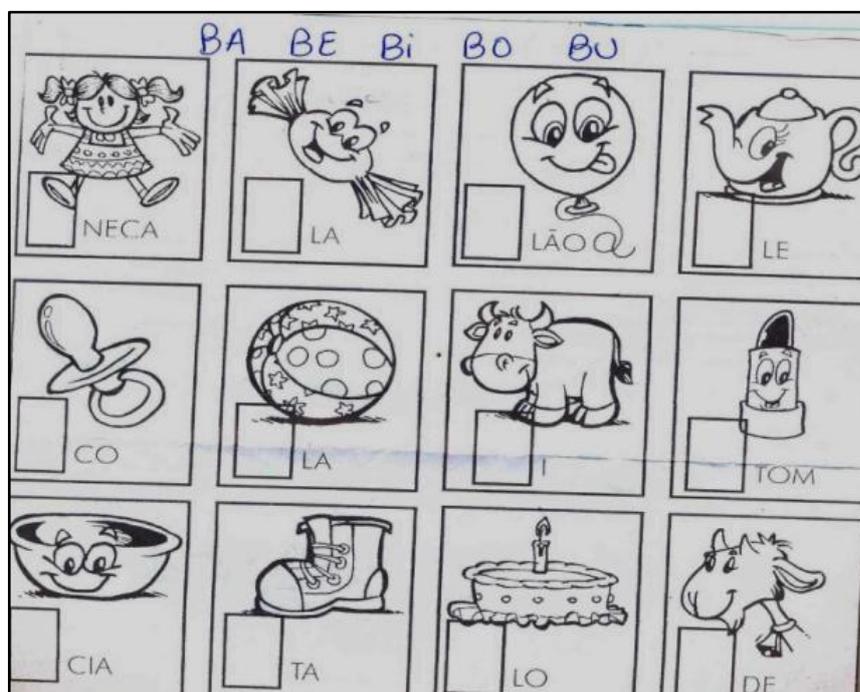


Figura 35: Folha de atividades – Ano 2006

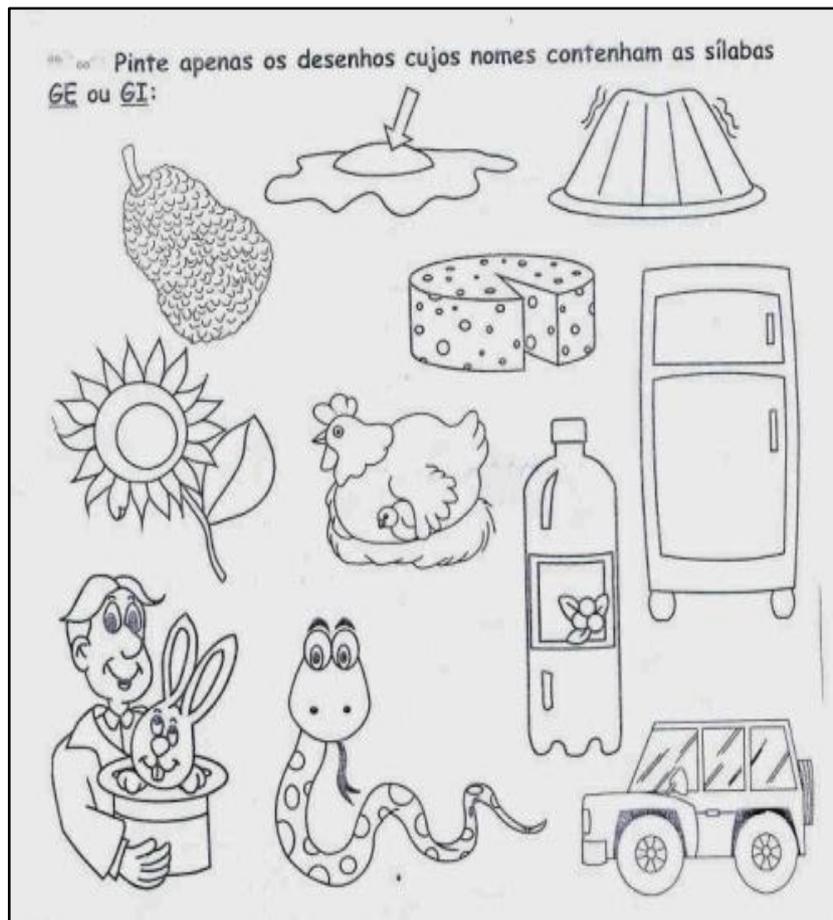


Figura 36: Folha de atividade – Ano 2009

O empenho dos alunos durante a realização das atividades propostas (Fig. 34 a 36) é no sentido de revelar a letra inicial das palavras, o som inicial (representado pela letra inicial) referido às imagens pictóricas, a escritas de palavras pré-reconhecidas e o trabalho da “consoante + vogal” (silabação). Também no EF de nove anos, a presença concomitante de metodologias distintas de alfabetização é constatada através dos materiais apresentados, ou seja, as professoras “misturam” perspectivas de ensino da leitura e da escrita com fundamentação teórica diferente: ou método fônico, ou silabação, ou ambos.

As atividades de leitura e interpretação presentes nos materiais neste período indicam a convivência de textos de vocabulário limitado, copiados ou baseados nas cartilhas, com textos que representam uma perspectiva distinta dos “textos acartilhados”.

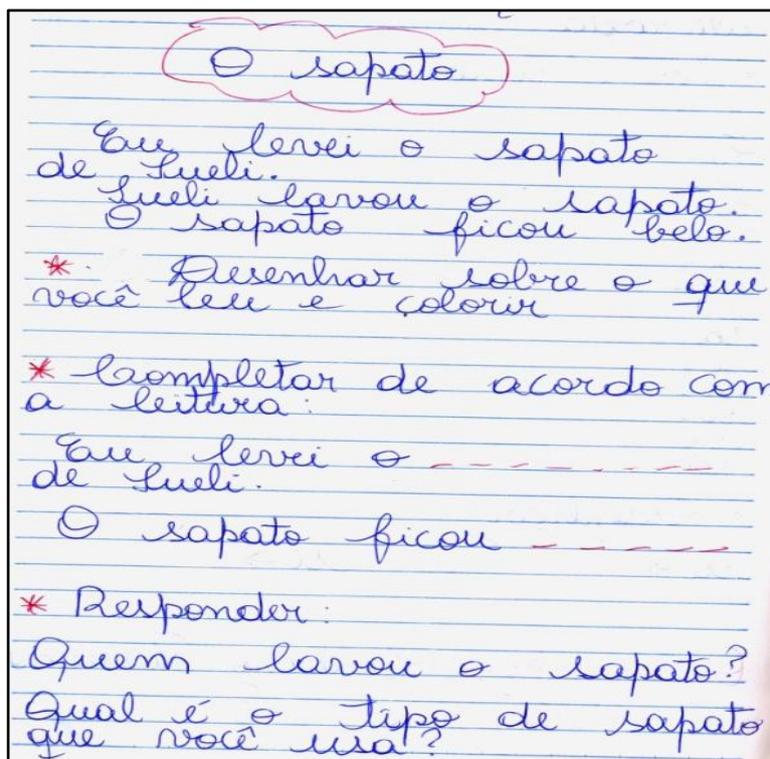


Figura 37: Diário de classe – Ano 2008

Le a história e coloca um título:

---

ERA UMA VEZ UMA BRUXINHA MUITO SAPECA, BRINCALHONA E ESPERTA.  
TEVE UMA VEZ QUE ELA ME PESOU NA SUA VASSOURA.  
EU FIQUEI TONTA!  
ELA TEM UMA SATINHA E UMA CACHORRINHA.  
ELA JÁ APRONTOU MUITO!  
HOJE ESTÁ MUITO CALMA!  
A BRUXINHA VAI QUERER APRONTAR!  
MAIS UMA VEZ ESTÁ APRONTANDO!

1 - Responda:

QUEM É A PERSONAGEM PRINCIPAL DA HISTÓRIA?

---

QUAIS SÃO OS ANIMAIS QUE A BRUXINHA DA HISTÓRIA TEM?

---

2 - Marque um X onde diz como é a bruxinha da história:

<input type="checkbox"/> BRINCALHONA	<input type="checkbox"/> SAPECA
<input type="checkbox"/> FEIA	<input type="checkbox"/> ESPERTA
<input type="checkbox"/> TRISTE	<input type="checkbox"/> MÁ

3 - Complete de acordo com a história:

TEVE UMA VEZ QUE ELA ME \_\_\_\_\_ NA SUA \_\_\_\_\_

Figura 38: Folha de atividades – Ano 2007

Na Fig. 37, a representação da atividade de leitura e interpretação remete à mesma prática do EF de oito anos: o texto existe para a fixação da “letra s” (sapato, Sueli...), não acrescenta informação, ou seja, não dá ao aluno uma mensagem relevante; também não encaminha o leitor à reflexão e a atividade de “interpretação”, sugere respostas prontas retiradas do texto. A interpretação é, na verdade, localização de informações no texto. Em contraposição, na Fig. 38 o texto trabalhado apresenta mais informações, não sugere a “fixação” de uma letra específica, permite certa imaginação ao aluno sugerindo a criação do “título”, exige ao menos uma interpretação (saber quem é a personagem principal), mesmo que as demais atividades remetam à prática descrita como “leitura e interpretação” praticada anteriormente, no EF de oito anos.

A indicação de assuntos do cotidiano como recurso alfabetizador está presente em vários momentos, assim como a abordagem de temas de outros componentes curriculares. A presença de aspectos do cotidiano e de situações que encaminhem para um trabalho interdisciplinar está posta nos documentos legais bem como no material de recomendações do EF de nove anos. O documento do MEC (Brasil, 2009) aborda esta questão, afirmando que:

Em uma sociedade como a nossa, em que a escrita está presente de modo intenso em diferentes esferas de interlocução, é imprescindível ver a escola como espaço de ampliação das possibilidades de lidar com a escrita. [...] cabe a nós, que recebemos as crianças nos primeiros anos de escolaridade, propiciar que elas participem das situações discursivas mediadas pela escrita. Os conhecimentos acumulados [...] podem ser mobilizados para se proporem ações integradas, que incluam os grandes temas mobilizadores da humanidade e fundamentais para a participação das crianças em outros espaços da sociedade, por meio da oralidade e da escrita durante o processo de escolarização (BRASIL, 2009, p. 14).

Nesse sentido, a presença de assuntos da atualidade (Jogos Olímpicos) e datas comemorativas (dia do gaúcho) como “temas geradores” podem indicar certa proximidade com a indicação de “que o trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades e atitudes fundamentais que perpassam todas as áreas seja priorizado, sempre de forma lúdica e criativa nos anos iniciais do EF (BRASIL, 2009, p. 15).

É necessário destacar que, de forma recorrente, nos dois períodos estudados nesta dissertação, a presença no ambiente da alfabetização, de “assuntos” de outras áreas do conhecimento ou da atualidade, não alterou significativamente a concepção de alfabetização das professoras. Com exceção ao

texto apresentado na Fig. 38, as demais atividades contemplam a cópia e a repetição de letras.

COMPLETA COM AS VOGAIS:

 ATLETISMO .....TL.....T.....SM.....	 MASCOTES M.....SC.....T.....S	 VÔLEI V.....L.....	 GINÁSTICA G.....N.....ST.....C.....
 ANÉIS .....N.....S	 FUTEBOL F.....T.....B.....L	 JUDÔ J.....D.....	 NATAÇÃO N.....T.....Ç.....
 MEDALHA M.....D.....LH.....	 CHINÊS CH.....N.....S	 PEQUIM P.....Q.....M	

Figura 39: Folha de atividades – Ano 2008

AH! EU SOU GAÚCHO!  
DIA 20 DE SETEMBRO É O DIA DO GAÚCHO.  
GAÚCHO É QUE NASCE NO RIO GRANDE DO SUL.  
O POVO GAÚCHO É FAMOSO PELO AMOR À SUA TERRA!  
"É O MEU RIO GRANDE DO SUL, CÉU, SOL, SUL, TERRA E CORI ONDE TUDO QUE SE PLANTA CRESCE E O QUE MAIS FLORESCE É O AMOR."  
COMPLETA:

F	R	E	N	D	A
	R		N		

RESPOSTE:  
QUAL É O DIA DO GAÚCHO?  
\_\_\_\_\_  
POR QUE O POVO GAÚCHO É FAMOSO?  
\_\_\_\_\_



C	H	I	M	A	R	R	Ã	O
	H			A	R			O

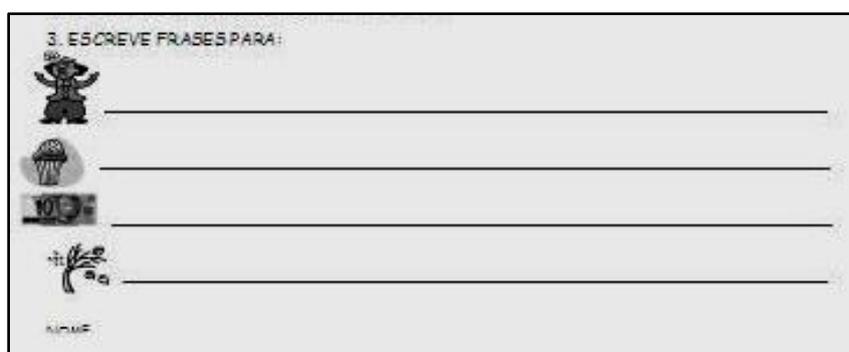
G	A	U	C	H	O
G			C		O

COPIA NO LUGAR CERTO:  
CARRETEIRO - CHURRASCO - ERVA - BOMBA - CUEIA - BOMBACHA - VESTIDO

2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Figura 40: Folha de atividades – Ano 2007

As atividades que poderiam mostrar um “trato” diferenciado com a escrita e indicar a presença da escrita espontânea nas classes do EF de nove anos, não estão entre os recursos utilizados pelas professoras. O exercício descrito a partir da Fig. 41 pode servir tanto à elaboração criativa e espontânea dos alunos, quanto pode referendar a “expressão escrita” como vinha sendo trabalhada no “antigo EF”. O aluno pode “representar” algo sobre o palhaço ou o doce valendo-se de suas hipóteses sobre a escrita ou pode afirmar que “...é bonito” ou “...é da vovó” como aparecem nos materiais do EF de oito anos. A atividade de escrita continua descontextualizada; a “criação” de frases isoladas, soltas, pode indicar esta perspectiva. Fica, a partir desta atividade, a incerteza sobre qual foi a proposta da professora, bem como sobre a resposta dos alunos.



3. ESCREVE FRASES PARA:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 41: Folha de atividades – Ano 2008

Também merece destaque a presença de algumas atividades nas quais se percebe a referência de nota ou conceitos. O fato de no 1º ano do EF de nove anos não haver a retenção dos alunos, ou seja, não existir reprovações, não afastou as professoras da prática de aferição de nota para mensuração da aprendizagem. Esse tipo de atividade pode exemplificar o quanto ainda está arraigado na prática escolar a necessidade de quantificar o processo de aprendizagem. As indicações são de que este tipo de atividade está presente nas salas de aula como meio de as professoras medirem um “padrão” a ser alcançado. Essas notas não são expressas em boletins de aproveitamento ou no histórico escolar dos alunos, mas nas atividades de rotina nos cadernos de aula.

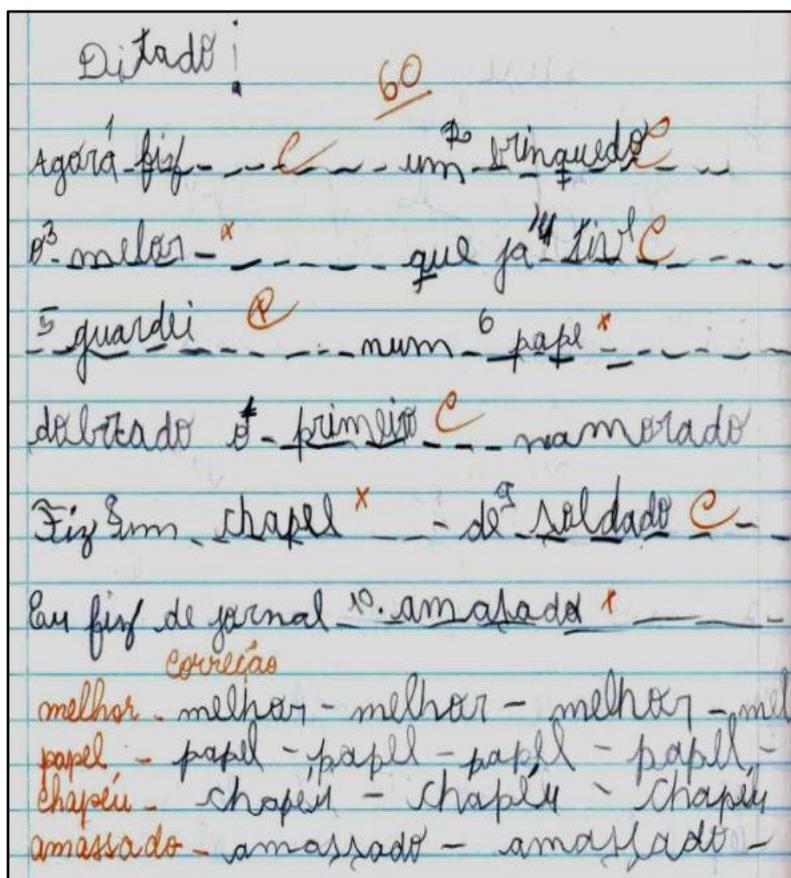


Figura 42: Caderno de aluno – Ano 2007

Contraditoriamente, as informações obtidas através das entrevistas, não corroboram com as práticas possíveis de serem apreendidas nos materiais escritos. As professoras apresentam as práticas alfabetizadoras do EF de nove anos como uma *alfabetização que utiliza vários recursos ao mesmo tempo* (Professora 1, 10/08/2010). Referem os contextos alfabetizadores como essenciais no ensino da leitura e da escrita, indicam a prática pedagógica que desenvolvem no EF de nove anos como “inovadora” e “diferente” em relação ao “antigo EF”. Porém, a indicação de uma prática alfabetizadora que utiliza as mesmas atividades “consagradas” no EF de oito anos é a descrição mais próxima do ensino da leitura e da escrita que vem sendo desenvolvido em escolas com metodologias próprias de alfabetização no “novo EF” na cidade de Jaguarão.

Apesar de o discurso das professoras descrever um caminho diferente para as práticas alfabetizadoras, o que foi percebido através dos documentos escritos, está enquadrado no que Peres (2009) denomina de “alfabetização fechada”. Segundo a autora, algumas das características desse tipo de trabalho pedagógico são:

A pouca interação entre as crianças e a entre elas e a professora, a ausência de um trabalho mais efetivo com a oralidade, uma perspectiva mecânica e repetitiva no ensino da leitura e da escrita, revelando uma concepção de que ler é decodificar e escrever é copiar, além de uma relação fortemente hierarquizada da professora com as crianças, indicando relações de poder mais intensas (PERES, 2009).

As características desse tipo de alfabetização concorrem com a descrição da maioria dos materiais do EF de nove anos analisados, porém não condizem com os argumentos das professoras alfabetizadoras. No discurso, apesar do “medo” do novo e das muitas reclamações que vão desde a falta de adequação do espaço físico, até a falta de treinamento ou formação continuada específica para a alfabetização no “novo EF”, as professoras são sabedoras de todas as demandas e necessidades do EF de nove anos. No entanto, as indicações a seguir não referendam a fala das alfabetizadoras.

As atividades corporais observadas no início do período letivo podem aproximar a realidade do 1º ano do EF de nove anos de atividades até então desenvolvidas apenas na Educação Infantil. As únicas alterações percebidas, mesmo assim em raros momentos, foi uma mudança bastante sutil na “qualidade” e na “utilidade” do vocabulário, nas informações transmitidas em alguns textos apresentados aos alunos e na indicação, ainda que discreta, da utilização de jogos como recurso alfabetizador.

Basicamente a alfabetização encontrada nos materiais analisados aponta para a predominância da marcha sintética, do mesmo modo que no EF de oito anos.

Soares (2003), ao falar das “especificidades do processo de alfabetização”, relata o melhor caminho para as crianças se apropriarem do sistema alfabético e ortográfico de escrita. Segundo a autora, há a necessidade de que a criança conviva com uma metodologia que determine e sistematize as especificidades da leitura e da escrita. Do mesmo modo, a convivência com a cultura escrita é também fundamental, ou seja: a alfabetização exige, hoje, especificidades que abordem tanto o domínio do código através da sistematização de uma forma de ensinar, quanto a inserção do aluno no ambiente da cultura escrita, das práticas sociais nas quais a leitura e a escrita estejam determinadas. Sobre a dissociação dessas práticas no processo de alfabetização, Soares (2003) afirma que:

Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar, [...] é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. [...] é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos, o ambiente alfabetizador não é suficiente (SOARES, 2003, p. 18).

Contudo, se isso é necessário, reconhece-se, também, que não acontece separado das práticas de leitura e escrita.

É nesse sentido que se discute a concepção atual de alfabetização. De um trajeto que vem da preconização dos métodos sintéticos e da aprendizagem da leitura dissociada da escrita, que passa pela difusão dos métodos analíticos e da “prontidão” para a alfabetização, da mudança do foco do “como se ensina” para o “como se aprende”, da presença do “letramento” no contexto escolar, para chegar à condição de que tanto a sistematização metodológica quanto a inserção da criança no mundo da escrita são fundamentais.

Não é evidente, nas estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras, o cuidado ou a referência sobre atividades que oportunizassem a valorização do processo de aquisição da leitura e da escrita. Do mesmo modo que não há referência ao trabalho com material escrito que represente o cotidiano. As representações e a função social da escrita não estão presentes nas salas de aula no EF de nove anos. As atividades descritas sempre privilegiam os aspectos do treino, mecânico e comum a todos os alunos. A realidade indicada nos materiais analisados não revela a presença da perspectiva do letramento nas classes de alfabetização do município de Jaguarão. As professoras fazem uso de uma “didática de alfabetização” que preconiza a “codificação e a decodificação” (SOARES, 2003, p. 17).

Segundo Soares (2003), embora designem processos “interdependentes, indissociáveis e simultâneos” a alfabetização e o letramento são processos de natureza fundamentalmente diferentes, envolvendo “conhecimentos, habilidades e competências específicos que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e procedimentos diferenciados de ensino”. O fato de que nas estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras está contemplada apenas uma das possibilidades do processo de aquisição da leitura e da escrita – a codificação e a decodificação –, pode revelar uma opção metodológica ou um desconhecimento teórico. Nesse sentido, fica distante a possibilidade desta dissertação conferir à prática

alfabetizadora, descrita através dos materiais analisados, como intencional no aspecto da presença única das metodologias da marcha sintética ou como desconhecimento de outras possibilidades de alfabetização. O que é evidente é a limitação das posturas metodológicas das professoras; não há práticas inovadoras ou diferentes; todas seguem princípios que sustentam a ideia de que ler é decodificar e escrever é copiar.

Ainda é possível constatar uma discrepância entre o “falar” e o “fazer”: no discurso das professoras alfabetizadoras estão entendidas todas as especificidades e as mudanças necessárias na alfabetização do EF de nove anos, porém na prática de sala de aula esta não é uma realidade perceptível. Nas entrevistas todas afirmam que, apesar de pouco tempo de preparação, e quase não haver diálogo nem reuniões pedagógicas, conhecem a legislação do EF de nove anos e sabem como deve ser a alfabetização no “novo EF”. Quando interpeladas sobre as suas práticas efetivamente, afirmam: *Eu faço diferente sim...porque não tem prova...não tem pressão...e é só Português e Matemática, tem bastante tempo pra alfabetizar...o ano todo* (Professora 3, 12/08/2010). *Claro que mudou, é bem melhor agora, eu posso ficar mais tranquila, e os pais também ficam, porque não reprova, então dá pra ensinar um monte de coisa diferente* (Professora 1, 10/08/2010).

Depois dessa etapa de descrição das fontes escritas e orais, apresento uma síntese do que pude depreender da pesquisa realizada. Busco aproximar essas informações por meio da descrição das estratégias de ensino, de uma realidade que pode representar indícios das práticas alfabetizadoras no EF de nove anos no município de Jaguarão.

### **5.3 As estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras antes e depois da implantação do EF de nove anos**

A síntese que apresento inicia afirmando a constatação da mudança nos documentos da organização escolar. Os regimentos escolares, assim como os planos de estudos das escolas pesquisadas, foram reescritos de maneira que contemplassem os indicativos legais e de referência do EF de nove anos. Por meio desses materiais, depreende-se que os gestores das escolas conhecem as demandas do “novo EF” e que, de uma forma ou de outra, as escolas passaram por algum tipo de reestruturação, pelo menos legal. A exigência das mantenedoras

(CRE ou SME) no sentido da organização documental das escolas pode ser indicativo de que supervisores escolares e coordenadores pedagógicos estiveram empenhados na providência da reelaboração dos materiais da organização escolar, porém, não é indicativo da presença das professoras nesse processo. As falas das professoras, em vários momentos da pesquisa, referem a não participação na discussão sobre o EF de nove anos. Isso porque, segundo elas, as escolas não promoviam esses espaços. Diante desse fato, podemos inferir, então, que a organização legal do EF de nove anos, no âmbito das escolas, se construiu nos gabinetes das equipes diretivas.

Outro fator que corrobora com essa indicação é de fácil percepção a um olhar atento sobre os documentos da prática pedagógica de sala de aula: não há a possibilidade de se dizer que o EF de nove anos trouxe modificações nas práticas de alfabetização no município de Jaguarão.

A seguir, de maneira sintética, estão descritas as atividades comuns no EF de oito e de nove anos. Também apresento mais argumentos na busca de construir uma significação sobre os possíveis desdobramentos dessa constatação.

Tabela 16: Síntese das estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras no EF de oito e de nove anos

	<p>A alfabetização é iniciada por meio de exercícios de coordenação motora – a professora entende a destreza motora como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>Introdução de vogais (leitura, cópia e repetição)</p> <p>Junção de vogais (palavras monossílabas, leitura, cópia e repetição)</p> <p>Silabação – sílabas simples (recitação, cópia e repetição)</p>
<b>Atividades de ensino</b>	<p>Formação de palavras com as sílabas conhecidas (primeiro dissílabas, depois trissílabas, por fim polissílabas – leitura e cópia)</p> <p>Frases com vocabulário limitado – Ex. O dado é do Dudu – (leitura, cópia, elaboração)</p> <p>Textos com vocabulário limitado (leitura, cópia e interpretação)</p> <p>Sílabas complexas (recitação, cópia e repetição)</p> <p>Criação de frases (vocabulário limitado)</p>
<b>Instrumentos de avaliação</b>	<p>Letra cursiva predominantemente</p> <p>Correções nos cadernos: símbolo para as atividades consideradas corretas; notas obtidas através de testes bimestrais<sup>6</sup></p>
<b>Recursos</b>	<p>Caderno do professor, caderno do aluno, folhas fotocopiadas ou mimeografadas, quadro-verde, cartilhas e outros livros didáticos</p>
<b>Principais atividades no planejamento didático</b>	<p>A cópia e a repetição</p>
<b>Metodologia de alfabetização</b>	<p>Métodos da marcha sintética</p>

<sup>6</sup> O único aspecto que apresentou diferença entre o EF de oito e de nove anos é o que se refere à aferição de notas bimestrais: no EF de nove anos as notas servem para as professoras como um “padrão” de aprendizagem a ser alcançado e não são expressas em boletins ou históricos escolares.

A descrição comparativa das duas realidades da alfabetização nos períodos distintos do EF em Jaguarão permite a constatação de que, basicamente, as estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras têm sido as mesmas. A presença de alguma atividade lúdica através de jogos com letras e palavras, a pequena alteração nas atividades de acuidade motora e a abordagem de textos de melhor qualidade vocabular não estão presentes, suficientemente, a ponto de que se possa perceber mudanças nas práticas alfabetizadoras do 1º ano do EF de nove anos.

## Considerações possíveis

Desde a década de 1990, os órgãos competentes e os sistemas de ensino vinham pautando a ideia da ampliação do EF e da inclusão de crianças com seis anos. Em 1996, através da LBD 9.394/96 e, em 2001 com o PNE, já estava bem mediado que essas reformas na educação ocorreriam. Com as Leis 11.114/05 e 11.274/06, por fim, a nova realidade educacional se instalou nas escolas de EF.

No RS, a ação governamental usada para “comandar” as demandas do “novo EF” foi pensada de acordo com o que preconizam as iniciativas da atualidade: ações comerciais através da compra de “pacotes educacionais” como o Projeto piloto para alfabetização de crianças aos seis anos.

A alfabetização no EF de nove anos tem sido tratada como produto de mercado, em que as práticas discursivas esperam a qualidade total, a ponto de, para alcançar essa qualidade vender-se o direito de intervir pedagogicamente nos espaços educativos os quais, por legitimidade, seriam do poder público. Mesmo esse considerável empreendimento (levando-se em conta o investimento financeiro), não garantiu a eficácia da implantação do EF de nove anos e das práticas de ensino da leitura e da escrita, como foi possível constatar nesta dissertação e está descrito a seguir. Através da pesquisa realizada, que teve como foco a alfabetização e o EF de nove anos, a condição de analisar as estratégias de ensino das professoras alfabetizadoras, antes e depois da implantação do “novo EF”, permitiu algumas constatações referentes ao período específico entre os anos 2002 e 2009 no município de Jaguarão. Essas constatações possibilitam a descrição de algumas conclusões expressas por meio dos seguintes tópicos:

Primeiro: é possível dizer que o EF de nove anos, como está estruturado no município de Jaguarão, só existe através do ano letivo a mais que foi acrescentado.

Nada que indique mudanças consistentes e significativas nas práticas alfabetizadoras foi possível constatar no universo estudado.

Segundo: não é leviano afirmar que a grande maioria das escolas conhece de maneira superficial os documentos legais e as normas do CNE sobre o EF de nove anos. A realidade das escolas indica uma necessária e urgente preocupação com essa “nova política”, com propostas didáticas e conteúdos, com a avaliação, com a aprendizagem, enfim, com a criança na sala de aula, especialmente a de seis anos.

Terceiro: aos gestores e à equipe de apoio, tanto quanto aos professores, é preciso ampliar o debate, apreender os objetivos e encaminhar um trabalho de qualidade com a finalidade de garantir a todos o conhecimento dos procedimentos que envolvem o EF de nove anos e a inclusão de crianças com seis anos.

Quarto: criar um “novo EF” com mais um ano de duração e incluir nele crianças com seis anos de idade requer cuidados sobre vários aspectos que vão desde a formação do profissional que atenderá essas crianças, até o material disponível, a distribuição do espaço e a estrutura física das escolas, e, principalmente, a elaboração de uma proposta pedagógica que leve em conta todas as necessidades das crianças nesta faixa etária.

Segundo Moro (2009), alguns documentos do MEC causam certo desconforto pelo fato de que podemos constatar, na implantação do EF de nove anos, uma série de incoerências e inconsistências (p. 41). Considerando-se a realidade dos sistemas de ensino e, especificamente, das escolas que vivem o processo de implantação, oficialmente desde 2006 (algumas depois desta data), é de perceber a incoerência e a inconsistência referida pela autora. A legislação faz previsão de que são necessários pré-requisitos, ou condições específicas em conta da nova demanda, porém não tem acontecido desta maneira. As escolas continuam as mesmas e os professores são os mesmos; os gestores e a equipe de apoio não estão integrados com o que acontece nas salas de aula do “novo EF”. E as propostas didáticas, o trabalho pedagógico também continuam os mesmos. A realidade educacional do município de Jaguarão, especificamente no que se refere à alfabetização, não considera os necessários desdobramentos demandados através do EF de nove anos. A pesquisa mostrou que nada além de uma adequação nos documentos regimentais das escolas foi feito; não existe uma reorganização da estrutura física, as salas do 1º ano são as mesmas da 1ª série; a forma de gestão

não privilegia a equacionalização dos ambientes, do aproveitamento dos espaços e do tempo de se estar na escola; não é possível perceber uma reestruturação nos materiais didáticos, nos conteúdos, nos objetivos e nas metodologias.

A inserção no ambiente da pesquisa, através da análise dos materiais escritos, bem como o contato com algumas professoras que viveram os dois momentos históricos distintos, foi suficiente para entender que a alfabetização das crianças no universo estudado se resume ao conceito de que *ler* é decifrar palavras e frases pré-conhecidas ou pré-decoradas, paulatinamente letra por letra, sílaba por sílaba. É limitar o universo infantil ao conhecimento sistematizado de que se aprende uma letra de cada vez e só se lê as letras já aprendidas; *escrever* é copiar do quadro, repetir atividades mecanicamente, encher linhas.

O ensino da leitura e da escrita no município de Jaguarão aponta para um indiscutível resultado: a limitação da capacidade de expressão das crianças. A alfabetização é a mesma em qualquer modalidade do EF pesquisado. Às crianças do EF de nove anos é oferecida a mesma estrutura de ensino do “antigo EF”. O desenvolvimento da capacidade de expressão oral ou escrita não acontece de forma efetiva.

Retomando a constatação de que há uma previsão significativa de mudanças sugeridas nos documentos da organização escolar analisados, e que são realmente “previsões”, porque, de fato, não estão nas práticas alfabetizadoras das professoras, fica uma lacuna que aproxima a realidade da indicação de Chartier, R. (1990) de que a produção de sentido é móvel, múltipla e diferenciada.

Entender como se processam mudanças em alguns aspectos enquanto as práticas continuam as mesmas, exige a assunção de que existe uma distância entre o sentido atribuído pelos autores e por seus leitores. Para Chartier, R. (1990), o mesmo material não tem significado coincidente para as diferentes pessoas que dele se apropriam, e assim parece ser com relação aos documentos do EF de nove anos. O ponto de partida, as referências para a construção das novas demandas da alfabetização foram as mesmas para todas as professoras, mas o sentido que cada uma deu, objetivou uma prática de alfabetização nem coerente com os indicativos dos textos, tampouco concisa entre elas.

Pensar uma estrutura modificada para o EF de nove anos aproximou os legisladores das instituições de ensino, no sentido de que as novas práticas de alfabetização e de estruturação curricular demandaram um movimento teórico e

prático, no qual ambos estiveram envolvidos – os legisladores regulamentando o “novo EF” e as instituições de ensino adequando os documentos escolares às novas exigências. Porém a teoria dos legisladores e a prática das escolas e professoras não encadearam um mesmo processo. Para além das intenções das informações, emitidas e descritas, por meio dos materiais de orientação e da legislação, estão as percepções e sentidos dados pelas pessoas que fazem (ou não) as indicações teóricas configuraram-se em práticas: as professoras nas salas de aula. Não poderia ser de outra maneira a produção de sentido influenciando nas práticas educacionais e nas práticas culturais. Os significados diferentes da intenção do legislador (de qualquer esfera administrativa) e da receptividade do legislado acabou representando os indícios da alfabetização praticada antes e depois da implantação do EF de nove anos na cidade de Jaguarão, descrita nesta dissertação de mestrado.

A rotina da sala de aula de alfabetização no município de Jaguarão permite a indicação de que nenhuma mudança ainda foi possível. Assim, não bastou o caminho percorrido até aqui, há que se avançar ainda mais nas discussões sobre o EF de nove anos, no sentido de prover condições para que todas as determinações, indicações e necessidades de fato sejam atendidas. As escolas das redes municipal e estadual de Jaguarão necessitam aprofundar os estudos e rever propostas, no sentido de promover a alfabetização articulada para o EF de nove anos.

## Referências

ALCANTARA, Ângela Vieira de. MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. BALBINO, Cócis Alexandre dos Santos. **Compreendendo o compreender das crianças a respeito da língua portuguesa – um mergulho no cotidiano escolar.** Anais do V Congresso de Lingüística e Filologia. Cadernos do CNLF, Série V, nº 10, 2001.

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento** / Marcia Martins de Oliveira Abreu; Uberlândia, 2009. 160f.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonse de. **Etnografia da prática escolar.** 14<sup>o</sup> ed. Campinas: Papirus, 2008.

ANTUNES, Jucemara. **Ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar** / Jucemara Antunes. Santa Maria, 2010. 169f.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba** / Arleandra Cristina Talin do Amaral. – Curitiba, 2008. 125f.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA ZONA SUL. Disponível em <<http://www.azonasul.org.br/Internas/15/63>> Acesso em janeiro 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociologia das políticas Educacionais Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

\_\_\_\_\_. **Globalización, Mercantilización y Privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa.** Revista de Política Educativa. Universidad de San Andrés. Año 1. N 1. Junio de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade /** Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). – Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009. 122 p.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 04/08, aprovado em 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 05/07, aprovado em 1º de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. **Tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 07/07, aprovado em 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. **Referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade.** Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 41/06, aprovado em 09 de agosto 2006. **Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.** Brasília, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 45/06, aprovado em 07 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006. **Amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Terceiro Relatório do Programa.** Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 3/2005**. Define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> .

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 18/2005**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> .

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 06/05, aprovado em 8 de junho de 2005. Reexame do parecer CNE/CEB 24/2004. **Visa ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, df, 17 maio 2005. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 18/05, aprovado em 15 de setembro de 2005. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório**. Atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Art. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Segundo Relatório do Programa**. Brasília, 2005.

BRASIL-SEF/MEC. **Guia do livro didático: 1ª a 4ª séries (PNLD 2004)**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Primeiro Relatório do Programa**. Brasília, 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 020/1998**. Consulta relativa ao ensino fundamental de nove anos. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/98. Aprovado em 02 de dezembro de 1998. **Consulta relativa ao ensino fundamental de nove anos**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 5.692/71. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 4.024/61. Brasília, 1961.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, APP7b. 144p.

BROTTO, I. J. O. As práticas em alfabetização para um ensino fundamental de 9 anos. **16º Congresso de leitura do Brasil – COLE:** Campinas, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A cartilha e a leitura.** Série Idéias n. 5. São Paulo: FDE, 1988. Páginas: 21-26.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: o duelo dos métodos.** Alfabetização no Brasil – Questões e provocações da atualidade. Fórum Desafios do Magistério: Unicamp, 2006.

CAPUCHINHO, Alessandra de Oliveira. **Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos.** Alessandra de Oliveira Capuchinho. São Paulo, 2007. 173p.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Anne-Marie Chartier, Chirstiane Clesse, Jean Hébrard: trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e formação dos professores da escola primária.** Revista Brasileira de Educação, n. 8, 1998.

\_\_\_\_\_. **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária.** Revista Brasileira de História da Educação. Nº 3. Campinas, SP: Autores Associados, janeiro/junho, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. **Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-33, set.-dez. 2007.

CHARTIER. Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. **O mundo como representação.** *Estud. av.* [online]. 1991, vol.5, n.11, pp. 173-191. ISSN 0103-4014. doi: 10.1590/S0103-40141991000100010.

\_\_\_\_\_. **Crítica Textual e História Cultural: o texto e a voz, séculos XVI-XVII.** Trad. Celene Margarida Cruz e João Wanderley Geraldi. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil: Campinas, São Paulo, n. 30, dez. 1997.

DIAS, Claudia. **Pesquisa qualitativa: características gerais e referências.** Disponível em: <<http://www.dfi.ufms.br/prrosa/metodologia/qualitativa.pdf>> Acesso em janeiro 2011.

FRITZEN, Celdon; SILVEIRA, Rosilene de Fatima Koscianski. Alfabetização e etramento: o que dizem as crianças. **32ª Reunião anual da ANPED:** Caxambu, 2009

FONTANIVE, Nilma; KLEIN, Rubem e BIER, Sônia Elizabeth. **A alfabetização de crianças com seis anos: uma contribuição para o debate sobre aquisição de habilidades de leitura, escrita e matemática no primeiro ano do ensino fundamental.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2008, vol.16, n.61, pp.543-560. ISSN 0104-4036. doi: 10.1590/S0104-4036300800040000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 (Ed. Comemorativa de 20 anos de publicação).

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e cultura escrita. Entrevista com Emília Ferreiro.** Revista Escola, 2008. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt\\_245461.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml)>.

FISCHMAN, Gustavo E. SALES, Sandra Regina. **Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras?** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010 .

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002 .

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais.** Morfologia e História. São Paulo : Companhia das Letras, 1991.

HYPÓLITO, Alvaro Moreira. VIEIRA, Jarbas Santos. PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados\\_divulgados/index.php?uf=43](http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=43)> Acesso em: 06 janeiro 2011.

KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos para uma proposta pedagógica para o município de Campo Largo.** Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Campo Largo, 2007.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins. **“Método da Abelhinha” em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização** / Janaína Soares Martins Lapuente. - Pelotas, 2008. 189f.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCE, Maria Beatriz. Documento da Internet. Disponível em: <<http://secultjaguarao.blogspot.com/2010/01/centro-de-interpretacao-do-pampa-um.html>>. Acesso em 10 janeiro 2010.

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes. **A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2010.

MARTINS, Angela Maria. **Políticas de educação básica e a escola de nove anos: debatendo a agenda fundamental**. In. XIII Encontro nacional de prática de ensino - ENDIPE: Porto Alegre, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?**. XIII Encontro nacional de prática de ensino – ENDIPE: Porto Alegre, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. **Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”?** Documento da Internet. Disponível em <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1246>>. Acesso em 09 julho 2011.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Alfabetização e escrita. O que dizem os textos infantis sobre o processo de construção da lecto-escritura?**. Anais do IV CLCOIL – UERJ, 2009, XI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, novembro/2000b.

\_\_\_\_\_. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano** / Catarina de Souza Mouro – Curitiba, 2009. 315f.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância** / Maria Renata Alonso Mota. Porto Alegre, 2010. 184f.

PERES, Eliane Teresinha. "Ensino Fundamental de Nove Anos e a Questão da Alfabetização. Um Estudo em Oito Municípios da Região Sul do Rio Grande do Sul". In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009**, Campinas. Anais 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em: 29 dez. 2010. ISSN: 2175-0939.

Portal Jaguarão. Prefeitura Municipal. Disponível em <<http://www.jaguarao.rs.gov.br>> Acesso em: set 2010.

RAPOPORT, Andrea. **O que se faz no primeiro ano? Uma análise a partir do olhar de crianças no primeiro ano do ensino fundamental**. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd Sul: Itajaí, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Ensino fundamental de nove anos – inclusão de crianças de 6 anos: diretrizes orientadoras**. Secretaria da Educação – Departamento Pedagógico: Porto Alegre, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Projeto piloto para alfabetização de crianças com 6 anos**. Disponível em <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em 1 setembro 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Projeto piloto para alfabetização de crianças com 6 anos**. Disponível em <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/proj\\_piloto\\_relatorio.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/proj_piloto_relatorio.pdf)>. Acesso em 12 setembro 2009.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. **A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria**. Luciana Dalla Nora dos Santos. Santa Maria, 2008. 178p.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. "**Agora seu filho entra mais cedo na escola**": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 775-796. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302006000300008.

SCHNEIDER, Suzana. **O projeto piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos**. Suzana Schneider – Porto Alegre, 2009. 150p.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Pra que a gente lê?** *Perspectiva*, Campinas, v. 2, JAN, p 15-26, 1985. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8827/8166>>.

SOARES, Magda Becker. "Aprender a escrever, ensinar a escrever". In: ZACOUR, E. (org.) **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p.49-73.

\_\_\_\_\_. "As muitas facetas da alfabetização". In: **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contextos, 2003. p. 13-25.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Letramento um tema de três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Nada é mais gratificante do que alfabetizar**. Letra A, Belo Horizonte, abril/maio 2005. Entrevista, p. 10-14. Disponível em: <<http://www.fbb.org.br/bbeducar/pages/publico/expandir.fbb?codConteudoLog=2036>> Acesso em: 3 jan 2011.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da alfabetização**. Disponível em <<http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>>. Acesso em: 3 jan 2011.

SZYMASNKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Heloisa Szymanski (Org). Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VARGAS, Jamily Charão. **Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente à infância e à ludicidade** / Jamily Charão Vargas; Santa Maria, RS 2010. 190f.

ZATTI, Alexandra Tagata. **Ensino fundamental de 09 anos: implicações na formação do professor para o atendimento da infância** / Alexandra Tagata Zati; Passo Fundo, 2009. 81f.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:  
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881**

F383a Ferreira, Darlise Nunes

A alfabetização e a implantação do ensino fundamental de nove anos no Município de Jaguarão/RS / Darlise Nunes Ferreira ; Orientadora: Eliane Teresinha Peres . – Pelotas, 2011.

168f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.