



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O. U. de 30/12/98
Recredenciamento: Portaria 1.473 de 25/5/04 - D.O.U. de 26/5/04

LUCIANA JOSÉLIA CORRÊA CHERUTI

**A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL**

CANOAS, 2015

LUCIANA JOSÉLIA CORRÊA CHERUTI

**A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL**

Dissertação de mestrado apresentada para a banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Denise Regina Quaresma da Silva

CANOAS, 2015

LUCIANA JOSÉLIA CORRÊA CHERUTI

Dissertação de mestrado apresentada para a banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 19 de dezembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Denise Regina Quaresma da Silva
UNILASALLE

Prof^o. Dr^o. Gilberto Ferreira da Silva
UNILASALLE

Prof^a. Dr^a. Margareth Fadanelli Simionato
Centro Metodista IPA

Prof^a. Dr^o. Mauro Meirelles
UNILASALLE

Dedico esta dissertação às pessoas mais presentes em minha vida: à minha mãe, pelo exemplo de vida; ao meu pai, pela generosidade em pessoa; ao meu irmão Roberto, pelo carinho e admiração; à Débora, minha irmã do coração, pelo incentivo constante; e ao Valentino, meu grande amor e maior PRESENTE!

AGRADECIMENTOS

Dou início a meus agradecimentos por Deus, visto que Ele permitiu minha caminhada ao lado de pessoas tão especiais, sem as quais certamente não teria dado conta!

A meus pais, Mário e Lili, minha eterna gratidão, por terem me dado educação, valores e, acima de tudo, amor. À minha mãe, que me gerou e me alfabetizou, quando a escola tinha desacreditado na minha capacidade. Obrigada pelo amor infinito!

Ao meu irmão Roberto, que, do seu modo, sempre se orgulhou de mim e me valorizou. Obrigada pela força!

Ao Valentino, que já me acompanhava, dentro da minha barriga, pelos caminhos e salas da Unilasalle, sem que eu soubesse, e que, no último ano, esteve tão presente no desenvolvimento desta dissertação que, agora, inspira-me a querer ser mais do que fui até hoje!

Ao Joabe, por ser tão importante na minha vida, foi grande motivador para que eu, permanentemente, continuasse estudando. Obrigada pelo apoio!

À minha grande amiga Débora, parceira de todas as horas, todas mesmo! Obrigada por sua maestria em me ensinar tantas coisas.

Agradeço também à direção e à coordenação da minha escola, que se mostrou aberta e me disponibilizou as saídas necessárias para estar presente nas aulas que coincidiam com meu turno de trabalho. Obrigada pelo incentivo!

À escola do município escolhido para esta pesquisa, pela receptividade e pela acolhida, desde o primeiro momento em que nela cheguei.

Sou grata a todos os colegas que fizeram parte desta caminhada, pelas trocas de e-mails, de experiências e de dificuldades vivenciadas, que me propiciaram o crescimento.

Agradeço a todos os profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado do Centro Universitário La Salle, por fazerem parte da construção de meus conhecimentos acadêmicos.

Meu muito obrigado às contribuições do Prof^o. Dr^o. Gilberto Ferreira da Silva e da Prof^a. Dr^a. Margareth Fadanelli Simionato, pelas análises significativas, trazidas na Banca de Qualificação, as quais possibilitaram o aprimoramento desta dissertação.

Em especial, meu agradecimento à Prof^a. Dr^a. Denise Regina Quaresma da Silva, minha orientadora, pelas reflexões e pelas indagações, durante a construção deste trabalho. Obrigada, professora, pela sua postura crítica, ética e sensível neste percurso da minha trajetória!

Bom, agradecer pode ser a expressão de uma emoção, um jeito de dizer que o carinho, a cooperação, a parceria de alguém foi significativa em determinada conquista. Obrigada é uma palavra que recebe relevância maior quando reconhecemos que nossas conquistas dependem também dos outros... Por isso, meu muito obrigada a todos!

“De todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. Isso prova como foi parte integrante da minha infância. O que busco nele, na verdade, é, ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenava como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas de nada adianta. Hoje sei andar, porém nunca mais poderei tornar a aprendê-lo”.

(BENJAMIN, 1995, p. 104-105).

RESUMO

Esta investigação, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle – tem como objetivo analisar a correlação entre os aspectos legais, as orientações do MEC e a prática da alfabetização, em uma turma de 1º ano, numa escola da rede pública municipal de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul. Os principais aportes teóricos utilizados advêm de autores como Piaget (1990), Vygotsky (1994), Freire (2001), Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2000), Soares (2003), Nóvoa (2006) e Arroyo (2007). Este estudo tem cunho metodológico qualitativo, optando-se pelo estudo de caso. A coleta de dados ocorreu em uma escola de ensino público municipal, por meio de entrevista semiestruturada, observações e anotações no diário de campo. A análise dos dados foi realizada tendo como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1988). Ao longo da pesquisa, verificou-se que há lacunas entre os discursos e a prática da alfabetização no ensino fundamental. Percebeu-se a inquietude da professora em priorizar a alfabetização através da ludicidade. Também se evidenciou uma preocupação por parte da educadora no que diz respeito às dificuldades encontradas no que concerne às diferenças sociais e ao acesso ao universo letrado das famílias, acarretando impasses para a evolução da aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, constatou-se que, apesar da escola oportunizar condições tanto em termos ambientais quanto de recursos de ensino, os mesmos não foram utilizados de forma a explorar toda a gama de possibilidades que apresentavam. Concluiu-se, ao longo da pesquisa, que há lacunas entre os discursos e o fazer pedagógico, bem como um distanciamento entre a teoria e a prática da alfabetização no ensino fundamental. Devido a esses entendimentos, nota-se que muito se tem a pesquisar e a refletir sobre o assunto, e que mais estudos sobre o tema devam ser realizados.

Palavras-chave: Alfabetização. 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Aspectos legais. Prática docente.

ABSTRACT

This study is inserted in a research line called “Teachers formation, teaching practice and theory” of the postgraduate program in education of La Salle University and analyzes the correlation among the legal aspects, MEC (Ministry of Education and Culture) guidelines and the literacy practice, in the first year of an elementary school in the city of Novo Hamburgo. The main theoretical contributions used, come from authors such as: Piaget (1990), Vygotsky (1994), Freire (2001), Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2000), Soares (2003), Nóvoa (2006) and Arroyo (2007). This work has a qualitative methodological nature, using a case study. The data collection has taken place in a public school in the city of Novo Hamburgo, through semi-structured interviews, observations and notes in a field diary. The data analysis was carried out based on analysis proposed by Bardin (1988). During the research, it has been verified that there is a gap between the speech and the literacy practice in regards to the elementary school. It was perceived the attention of the teacher in prioritize the literacy process through playfulness. It was noticed that the teacher emphasizes what regards to the social disparities and to the families literacy universe leading to difficulties to the acquisition of reading and writing material. However, it was found that although the school gave the resources and a good ambience they were not used in a way to explore the whole opportunities that they gave. It was concluded, along the research, that there are plenty of gaps between the speeches and the pedagogical actions, as well as a detachment between the theory and literacy practice in the elementary school. Due to these understandings, it follows that there is still a lot to be searched and reflected about the subject, and that more studies concerning these matters should be carried out.

Key words: Literacy. First year of elementary school of a nine-year period. Legal aspects. Teaching practice.

LISTAGEM DAS SIGLAS UTILIZADAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEBC - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEPLAR - Campanha de Educação Popular
COEF - Coordenação Geral do Ensino Fundamental
CPC - Centro Popular de Cultura
DCOCEB - Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica
DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DPE - Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG - Organização Não Governamental
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAS - Programa Alfabetização Solidária
PIB - Produto Interno Bruto
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

Seduc - Secretaria Estadual de Educação

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEEA - Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo

SMED - Secretaria Municipal de Educação (Prefeitura de Porto Alegre)

UNE - União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Memórias profissionais sobre a alfabetização	16
2 EMBASAMENTO TEÓRICO	20
2.1 Histórico da alfabetização no Brasil	20
2.1.1 <i>Revivendo quatro períodos de história da alfabetização</i>	22
2.1.2 <i>Estudando a alfabetização brasileira na atualidade</i>	31
2.2 Aspectos legais e orientações para a alfabetização do 1º ano do ensino fundamental	44
2.3 Relatórios do MEC para o 1º ano do Ensino Fundamental e Ensino Básico	54
2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos	60
3 PERCURSOS DA METODOLOGIA	83
3.1 Pesquisa qualitativa	83
3.2 Estudo de caso	83
3.3 Observação	84
3.4 Entrevista semiestruturada	86
3.5 Caracterização do local da pesquisa	88
3.6 Delimitação dos sujeitos da pesquisa	89
4 O COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	91
4.1 Observações do cotidiano da prática docente na alfabetização de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental	91
4.2 Entrevista com a professora	92
4.3 Análise dos resultados	93
4.3.1 <i>Inquietude da professora em priorizar a alfabetização através da ludicidade</i> ..	93
4.3.2 <i>Diferenças sociais e acesso ao universo letrado</i>	95
4.3.3 <i>Defasagem na utilização dos recursos de ensino oferecidos pela escola</i>	97
4.3.4 <i>Existência de lacunas entre teoria e prática/ discurso e fazer pedagógico</i>	99
4.3.4.1 <i>Utilização dos recursos de ensino</i>	100
4.3.4.2 <i>Dificuldade de aprendizagem</i>	101

4.3.4.3	Formação continuada e qualificação profissional	104
4.3.4.4	Importância do diálogo entre o conhecimento teórico e a prática	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	118
	ANEXO 2 – Entrevista com a professora.....	119

1 INTRODUÇÃO

A temática em estudo parte da questão importante que todo educador precisa ter em mente à busca por formação: Por que pesquisar? Por que todo o ser humano se revela inquieto perante a vida? As indagações que se fazem, ao longo da existência, repercutem maior efeito do que o encontro das respostas em si. Um pesquisador deve ficar muito mais fascinado com as perguntas do que com as respostas. O que impulsiona o constante evoluir no mundo é a sede pelo saber. Nesse sentido, o educador deve se compreender como um estimulador em relação à busca pelo conhecimento.

Freire (1996) retrata a grande urgência do educador na busca pelo saber. A curiosidade move-o a seguir em frente, a procurar por respostas no âmago do seu pensar e no seu fazer docente. É ela que o impulsiona a ir ao encontro do ato de investigar aquilo que fomenta os anseios mais profundos. Esse autor exprime o desejo que precisa ser inerente a todo o educador e que é o de permanecer na procura, na indagação, na constatação e na intervenção enquanto educa. A pesquisa - para quem ensina - é uma forma de se educar, de anunciar e de revelar o novo.

A busca pelo saber, antes de tudo, deve abarcar a análise da formação e atuação profissional do professor. Essa busca mostra ser relevante para a pesquisadora, porque direciona e esclarece sua atração pelo aprendizado infantil. Este interesse iniciou-se desde a formação da pesquisadora, no magistério, e na atuação na educação infantil antes de trabalhar com o ensino fundamental. Como revela Tardif (2002), a evolução do saber profissional é reunida às suas motivações e aos locais de obtenção quanto às etapas e às fases de criação. Grande parte do que os professores percebem sobre o ensino, sobre as atribuições do educador e sobre como ensinar decorrem de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto educando (TARDIF, 2002).

A presente dissertação traz um assunto bastante atual que chama muito a atenção da pesquisadora: a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos. Mudança essa que é significativa, pois é vivenciada no cotidiano profissional da autora deste trabalho. A escolha deste assunto suscita, cada vez mais, indagações, revisões e meditações. Para que o professor não termine se engessando e sendo engolido pelo sistema, deve estar em processo de formação

contínua, e precisa desacomodar-se, através de atualizações e de mais estudos na área em que atua. Ele não deve se contentar com o que se diz estabelecido sem usar de senso crítico diante da realidade (FREIRE, 1996).

Especificando o tema da dissertação conectada à mudança do ensino fundamental, o que mais desassossega é o enfoque da inclusão de crianças de seis anos de idade e a relação com os aspectos legais com a prática docente. Kramer (2007) constata o que exige a prática docente em correspondência à teoria. Evidencia a necessidade de assegurar que cada criança tenha atendimento de acordo com o que lhe é indispensável, ou seja, a aprendizagem e o lúdico. O educador tem o dever de planejar aulas e acompanhar o aluno tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Precisa aprender a perceber, nos dois casos, a criança como tal e como um ser em sua totalidade, o que engloba o seu lado artístico, cultural, os saberes e as vivências; e não como alguém a quem se deve transmitir algo.

Muito se tem falado do tema e discorrido sobre ele. Contudo, o aprofundamento ainda requer muitas investigações em variadas gamas da educação. Sabe-se que, embora o mundo mude rapidamente, a escola não caminha da mesma forma. Este é um tema que não se esgotou e não se esgotará tão cedo. As transformações produzidas, ao se programar o ensino fundamental de nove anos, propendem a gerar resultados a curto, médio e longo prazo. A escola, sendo comparada com a arte de representar, encenará uma peça no teatro da vida a qual pode ser bem ou mal sucedida. Por isso, nada mais válido do que investigar o centro onde acontece a verdadeira mudança na educação, a prática da sala de aula.

Freire (1996), em seu relato de vivência como professor, enuncia a busca ideal de todo o mestre, narrando que, quando o educador entrar em seu ambiente de trabalho, precisa estar acessível aos questionamentos, aos interesses e aos acanhamentos do educando. Deve, não só estar em posição de análise e de indagação, somente transmitir saberes, mas também deve permanecer atento ao seu trabalho que é o de educar.

Em decorrência desse pensamento, torna-se interessante observar como ocorre essa prática. Ela vai, realmente, ao encontro do que Freire (1996) leva a refletir sobre o que concerne à atuação do professor? Por inúmeros motivos, os educadores não conseguem dar conta dos grandes desafios recorrentes de incluir crianças da faixa etária dos seis anos de idade no ensino fundamental?

Neste trabalho de pesquisa, entende-se que, na base de muitas proposições atuais da educação, fazem-se necessárias, urgentemente, mudanças alusivas propriamente à forma de pensar sobre a relação entre teoria e prática. Assim, como profere Pimenta (1994), a educação é exercício social e precisa conversar com a prática. A pedagogia nutre e aponta os caminhos em relação aos saberes para acontecer intervenções educacionais.

Partindo desse ponto de vista, se a educação é prática social e se a criança é um indivíduo inserido em um contexto social, como entender a aprendizagem de crianças de seis anos sem encará-las como sujeitos sociais? Como oferecer uma educação de qualidade sem levar em conta os conhecimentos fundamentais sobre o modo como a criança aprende?

Situam-se explicitadas, nas solicitações da Lei n. 11.274 / 2006, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos e dos Documentos Legais de Orientações para Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade no Ensino Fundamental da Secretaria de Educação, a forma de programar as mudanças. O aprofundamento na análise da legislação mostra-se imprescindível para este estudo. Ademais, juntamente com princípios que visam a guiar os rumos dessas mudanças, o apontamento para a importância com que se deve tratar a infância revela o quão carregado de significado faz-se para esta pesquisa, o exame mais detalhado destes parâmetros, das orientações e das leis.

Por conseguinte, considera-se expressivo abraçar o estudo dos documentos e dos atos legais, bem como dos materiais do Ministério da Educação e Cultura que são direcionados a guiar os procedimentos pedagógicos considerados adequados à nova faixa etária que ingressa no ensino fundamental a qual é a de seis anos de idade. Esse procedimento e a leitura de pensadores que refletem sobre questões pertinentes à pesquisa agirão como aliados na averiguação da prática. O embasamento teórico dará suporte para esclarecer as dúvidas e/ou reforçar o porquê da implantação das leis e da importância de unir teoria e prática.

Vázquez (2007) revela que a ação, embasada na teoria, propicia um saber fundamental para mudar a realidade, ou concebe propósitos que adiantam idealmente essa mudança; mas, num ou noutro fato, a integridade da realidade permanece, efetivamente, ilesa. Perante essa asserção, torna-se perceptível que a análise da teoria apontada tem destaque essencial para a investigação dos assuntos

em estudo. Quando o educador se apodera de embasamento teórico, enriquece-se de inúmeros quesitos diferenciados para poder avaliar um contexto, alcançando visões para julgar e para entender os múltiplos cenários do seu dia a dia e de sua ação pedagógica.

Na busca por esclarecer incertezas e encontrar respostas aos questionamentos iniciais, o objetivo deste estudo é analisar a correlação entre os aspectos legais, as orientações do MEC e a prática da alfabetização, em uma turma de 1º ano de uma escola da rede municipal de Novo Hamburgo. Mais especificamente, verificar se o educador dessa escola - que trabalha com o 1º ano do ensino fundamental - conhece tais aspectos e orientações para essa turma; analisar a prática docente em conformidade com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; identificar se essa prática vai ao encontro dos interesses e das necessidades da faixa etária de seis anos, de acordo com a Lei e investigar a qualificação do professor com relação à prática na alfabetização.

1.1 Memórias profissionais sobre a alfabetização

O percurso da pesquisadora, como educadora, foi e permanece marcado por muitos momentos de grande felicidade e de realização; contudo, as inquietações, continuamente, fizeram-se presentes. Busca-se sempre manter um pensamento crítico em relação à atuação e, igualmente, no que se refere à genuína relevância do ato de educar. Devido a isso, foi escolhido o pensador Benjamin (1995), cujos estudos teóricos são muito interessantes para iluminar a narrativa. Do mesmo modo, ele esclarece o desassossego a respeito de como a infância é entendida frente ao processo de aprendizagem e a iniciação ao universo das letras. O autor recorda o quanto o lúdico teve destaque em sua aprendizagem, revelando o seu apreço à brincadeira com letras, realizada em sua época de menino. O brincar com esse jogo lhe traz nostalgia de tal modo que parece vinculada com a própria infância. Leva-o a refletir sobre a importância do lúdico para a criança e como uma infância permeada pelas brincadeiras pode ser gratificante e saudável tanto para o corpo como para a mente. A infância, sob esse prisma, precisa ser encarada de forma séria, pois as experiências vividas nessa etapa deixam impressões para toda a vida e, dificilmente, podem ser resgatadas.

A visão de educação que o professor tem define-o como profissional atuante. Semelhantemente, a visão de criança e de infância caracteriza como se quer a educação e pode criar condições para que o ser humano consiga viver em um mundo que vem sendo, constantemente, transformado. Se a infância é o ponto central da educação, a criança precisa ser concebida como personagem central das preocupações no tocante a toda a educação. Por conseguinte, reflete-se permanentemente sobre: Como a criança aprende e o que é realmente relevante em sua educação? Que marcas a alfabetização deixa em uma criança? Que experiências desse aprendizado ela leva para toda a sua vida? Alfabetiza-se a criança de seis anos para atender a diversas demandas familiares e sociais ou por acreditar, realmente, que há uma maneira de tornar a sua relação com as letras algo maravilhoso como a própria descoberta dos primeiros passos, da primeira palavra?

Além de expor alguns dos anseios pessoais que surgiram durante a trajetória profissional da pesquisadora, torna-se relevante retornar ao passado para entender sua atual inquietação e necessidade fremente de levantar respostas para as dúvidas. Benjamin (1995) harmoniza com esse pensamento de que os fatos vivenciados no passado possuem forte influência no presente e geram todo um porvir futuro, revelando que há uma relação intrínseca com o passado quando este tiver algo de significativo para o indivíduo.

Não há como negar o passado. É nas memórias que se encontra muito do que se é no presente e muito do que hoje interessa ou impulsiona a descortinar o desconhecido. Nesse sentido Nóvoa (2009) afirma que:

(...) o professor é a pessoa e, que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e, que naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. (NÓVOA, 2009, p. 38).

O professor traz em sua bagagem tudo o que viveu, tanto como pessoa, quanto como profissional, com todos os seus sonhos e esperanças; isso é que faz dele alguém singular e único. A pesquisadora, ao rememorar o seu passado, avista-o como uma possibilidade de autoconhecimento, de análise de sua própria história de vida. Nóvoa (2009) argumenta sobre a relevância de resgatar a memória do professor, revelando que “[...] o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior

consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (NÓVOA, 2009, p. 40).

Boa parte do trabalho do educador deve partir do conhecimento e da afirmação de sua identidade. Se ele se conhece, tem, pois maiores condições de refletir sobre si mesmo e de buscar constante qualificação em seu trabalho. Tardif (2002) afirma que, ao longo de sua vida, o professor carrega, dentro de si, certo número de conhecimentos, de competências, de crenças e de valores, o qual constitui a sua personalidade. No caso de alfabetizadora, traz-se a visão da infância e da relação com o universo da leitura e da escrita junto à personalidade de educadora e ao modo de ensinar.

Reverendo o passado profissional da pesquisadora, a princípio houve uma relação mais tranquila entre o ensinar e o aprender nas turmas de alfabetização. Ao receber as crianças com sete anos de idade, de modo geral, percebia-se uma fase de desenvolvimento apropriada por disporem de maior capacidade, tanto emocional, quanto cognitiva, para decifrar o mundo letrado. Havia, do mesmo modo, um tempo maior para realizar as atividades. A vida, naquela época, não se apresentava tão corrida e os alunos não contavam com uma quantidade tão grande de compromissos para dar conta em um mesmo dia. O aprendizado e a alfabetização aconteciam de forma mais natural.

A partir da implementação do ensino fundamental de nove anos houve a necessidade da escola enquadrar-se na questão legal e na busca de alternativas eficazes para adequar-se às propostas do ministério de educação, muitas transformações iriam acontecer.

Sob a ótica da pesquisadora, a demanda mais preocupante da questão residia em como as normas emitidas, no que concerne à alfabetização, seriam efetivadas. Essa preocupação surgiu a partir da necessidade da aplicabilidade das orientações do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), que apontam que os três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos têm o dever de garantir a alfabetização e o letramento, a evolução da criança nas variadas maneiras de se expressar e contemplar todas as áreas do conhecimento.

A alfabetização e o letramento aconteceram a partir do 1º ano realmente, bem como a passagem automática do primeiro para o segundo ano, no entanto, o desenvolvimento das diversas formas de expressão, quando chegou o momento de se concretizar, revelou ser deveras complicado.

Na prática, as inquietações se tornaram cada vez mais intensas com a inclusão de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. De acordo com o Parecer CNE/CEB 4/2008 (BRASIL, 2008), o primeiro ano tornou-se parte integrante de um ciclo que pode ser denominado “ciclo da infância”. Se, de acordo com esse Parecer, o primeiro ano do novo ensino fundamental pertence a esse ciclo, a criança precisa ser respeitada enquanto tal. Na ânsia de vencer conteúdos e alcançar índices de alfabetização, o peculiar à infância que é o aprender através do lúdico, apresentou-se como inquietação para a autora da dissertação, ao constatar que a ludicidade poderia estar ficando em segundo plano, senão quase que desvanecendo.

Refletindo sobre as considerações tecidas, nasceu forte propósito de seguir em frente e buscar respostas para as dúvidas. Atingiu-se um momento em que algo irrompeu tão intensamente no íntimo da pesquisadora, carecendo encontrar um campo aberto onde se escoar, como um rio que corre para o mar, levando-a a inscrever-se no programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle e definir-se pela linha de pesquisa “Formação de professores, Teorias e Práticas Educativas”. Essa linha de pesquisa investiga o fenômeno educativo, colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior).

Ademais, esta dissertação de mestrado tem sido, para a pesquisadora, não apenas uma descoberta de possíveis respostas para dúvidas, mas também uma catarse para transformar as angústias e incertezas em algo positivo. Só é realmente livre aquele que encara os desafios e deixa para trás as marcas e sofrimentos do passado; aquele que transforma as dores e cicatrizes em maneiras de aprender a se renovar sempre. Quem sabe essa seja uma oportunidade de abertura para ter coragem de se lançar ao grande desafio que é admitir que haja tanto o que se descobrir e que não existem verdades absolutas. A busca pela verdade pode acarretar outras tantas dúvidas, e é aí que reside a beleza de pesquisar. Sentir-se embarcando numa viagem, quem sabe, em uma aventura no mundo da pesquisa, dos saberes e de encontros consigo mesma e com o seu eu educador.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

O embasamento teórico vem a ser o suporte que apoia a pesquisa científica. Pode ser definido, igualmente, como a exposição das concepções que oferecerão respaldo a todo o trabalho. Além disso, propicia a averiguação da condição do problema a ser investigado, sob a luz da teoria e de outras verificações e pesquisas já produzidas sobre o assunto (LAKATOS E MARCONI, 2003).

Sendo assim, o referencial teórico do corrente estudo, abarca ideias de autores sobre a questão da prática docente de alfabetização no ensino fundamental, mais especificamente em classe de 1º ano, e foi agrupado em quatro pontos de interesse que são: histórico da alfabetização no Brasil; aspectos legais e orientações para a alfabetização do 1º ano do ensino fundamental; relatórios do MEC para o 1º ano do Ensino Fundamental e Ensino Básico e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos.

2.1 Histórico da alfabetização no Brasil

No entendimento sobre o processo histórico da alfabetização no Brasil, encontra-se na volta ao passado como fonte de iluminação. Ponderando assim e examinando o que diz a literatura, recorre-se aos aportes teóricos para compreender a temática proposta, entendendo que é necessário historicizar para poder ter um panorama geral do que ocorreu e perceber suas implicações no presente.

A necessidade de comunicação faz parte da vida do homem desde os primórdios, como expõe Ramos (2010), a contar da época de registro através de desenhos até chegar ao auge da invenção da escrita. Podendo desfrutar unicamente da linguagem oral, muitas informações perdiam-se quando eram transmitidas de pessoa para pessoa e entre as gerações.

Entretanto, a invenção da escrita viria como um marco transformador na história da humanidade. Mudou a forma de o homem comunicar-se, de organizar a sociedade e de representar o mundo. Essa conquista foi tão importante que não se pode entender a história humana sem percebê-la associada à leitura e à escrita. Como expressa Higounet (2003, p. 10), “a escrita faz parte de tal modo da civilização que poderia servir de definição dela própria”.

No Brasil, como aconteceu a alfabetização? Ramos (2010) afirma que o princípio da alfabetização remete ao tempo em que ainda não havia a nação propriamente dita. No Brasil colônia, um fato importante que marcou a fase e gerou mudança foi a criação, na Europa, da Companhia de Jesus, por Inácio de Loiola. Após o surgimento da Companhia em Portugal, os primeiros jesuítas vieram ao Brasil, em 1551, onde formaram o primeiro colégio. Ensinando crianças indígenas e portuguesas, apresentaram um currículo organizado na gramática, na matemática, no conteúdo humano, oratória, filosofia e teologia. O sucesso dos jesuítas tornou-se tão grande que a coroa portuguesa, temendo perder seu domínio, resolveu expulsá-los do país. Com isso, os professores escassearam, principalmente, os alfabetizadores; e os militares ocuparam o seu lugar. O ensino decaiu, tomando uma forma autoritária, militar e centrada apenas no professor. O lúdico foi deixado de lado, e o preconceito em relação a índios, mulheres e pessoas menos favorecidas foi acentuado.

Continuando os estudos do autor acima citado, durante o Reino Unido do Brasil, aconteceram melhoramentos na educação brasileira. Mas esses só iniciaram com a chegada, em 1808, da família real portuguesa, que trouxe consigo riquezas da coroa, e os livros da biblioteca da nação. D. João, ao se tornar rei, em 1817, decretou a abertura dos portos às nações amigas, portanto, aos navios ingleses. Esse feito viabilizou a introdução de livros e ideologias dos ingleses. Uma pena que o empirismo inspirador da Inglaterra, que considerava o ritmo da criança tentando unir a prática com a teoria, não fora adotado oficialmente por D. João, que carregava forte influência do academicismo francês.

A educação no Brasil Império, que começou em 1822, sob o governo de D. Pedro I e II, trouxe alguns progressos que podem ser apontados em relação à alfabetização. D. Pedro I proclamou um ato adicional à Constituição, em 1834, passando para as províncias o encargo de organizar seus métodos de ensino e educação de professores. Surgiram as Escolas Normais, pagas pelo governo. Nesse período, o modelo educacional britânico foi oficialmente aceito, no entanto, os professores não tinham preparo adequado para efetivá-lo na prática. As Escolas Normais germinaram, mas não em todo o Brasil. Nesse tempo, a profissão de professor, que era, na maior parte, feminina, foi prevalecendo. O magistério passou a ser encarado como um prolongamento da maternidade. Nessa circunstância,

pretendendo baratear os custos, em 1849, não era mais necessário o professor ter ensino superior, bastava a formação primária.

Conforme o autor já referenciado, foi preciso que D. Pedro II criasse uma escola que levaria o seu nome para que fosse implementada uma nova proposta de ensino. A data desse evento, foi requisitada a formação correspondente ao ensino médio, igual ao antigo magistério, para capacitar professores a fim de alfabetizar as crianças. Ainda assim, na zona rural, a educação ficava a cargo das elites locais. Grande parte do povo brasileiro ainda permanecia analfabeta. A educação pública era um privilégio e ainda não era um direito do cidadão. Quanto ao método de alfabetização, prevaleceu a metodologia de Lancaster a qual consistia em utilizar os próprios alunos como colaboradores do professor.

A educação, nos tempos da República, cujo início data em 1888, trouxe realmente o ideal iluminista misturado aos ideais liberais em sua prática no Brasil. Procurando fazer com que a escola adotasse a função de geradora de oportunidades iguais para todos, a alfabetização passou a ser encarada como obrigatória. O Estado começou a ofertar ensino público gratuito para todos os cidadãos, assegurado desde a promulgação da Constituição de 1891, na qual todos eram vistos de maneira igual diante da Lei. Novos métodos de alfabetização emergiram e, no decorrer das décadas, até os dias atuais, ainda é pertinente o debate sobre a questão de como qualificar a alfabetização no país (RAMOS, 2010).

2.1.1 Revivendo quatro períodos de história da alfabetização

Mortatti (2000) aborda a história da alfabetização vinculada aos métodos. Ela aprofunda o tema e dispensa especial atenção à investigação do ensino da leitura e da escrita no Brasil, desde antes da proclamação da república até o final do século vinte. Para ela, assim como para outros autores, a alfabetização propriamente dita, data desse período. A autora segmenta a história da alfabetização no Brasil em quatro períodos.

No primeiro deles, no início da alfabetização, por volta de 1875, surgiram as Cartas de ABC, baseadas nos métodos de soletração, fônico e de silabação. Em 1876, aconteceu a edição, em Portugal, do Método de “João de Deus”, ou seja, Cartilha Maternal João de Deus, redigida pelo poeta português de mesmo nome. Essa Cartilha é considerada por Mortatti (2000) como marco na história da

alfabetização brasileira. Em meados do princípio de 1880, o método já referido, propriamente compreendido, passou a ser conhecido de forma organizada e planejada, especialmente, nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, difundido no Brasil por Antônio da Silva Jardim. Esse processo consistia na palavração e persistiu de 1888 até o início da década de noventa. O positivismo (teoria que via a educação como retrato e representação da sociedade) passou a ter lugar de forma concludente e teceu forte influência na velha república. Silva Jardim foi precursor quanto a legitimar seus temas com um cunho programado e firmado na ciência. Questionava que a problemática do ensino era relacionada ao método e assegurava que, para ler, não era fundamental saber a nomenclatura das letras, mas os valores. Concebeu um pensamento da criança, atestando que ela era um ser inacabado cujo cérebro não era preparado para abstrair, advindo daí o “erro”. Nessa lógica, segundo o estudioso, ainda, era necessária uma educação com base na ciência e na erudição, mas, ao mesmo tempo, prática, coerente e utilizável na vida moderna.

Na continuidade, seguindo esse processo, o autor destaca que Cândido consolidou os métodos de alfabetização, envolvendo soletração, silabação e palavração.

Mortatti acrescenta que, seguindo direção diversa, Hilário Ribeiro (1847-1886) proporcionou a “Cartilha Nacional”, auxiliando com a história da alfabetização. Nela, aborda a mesma cartilha que João de Deus adotava com o ensino das ideias nacionalistas e o método utilizado era o sintético. Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo (1855-1904), do mesmo modo, colaborou para a história da alfabetização com a formação da “Cartilha da Infância”, a qual foi empregada - oficialmente - até o começo da década de 1890. O autor argumentava em favor do método da silabação e acreditava que esse seria o ponto entre soletração e palavração.

Já no segundo período, as competições que sobrevieram criaram outra nova tradição: ressaltavam o ensino da leitura englobando questões didáticas submetidas às de elemento psicológico da criança. Antônio Caetano, convidado a reestruturar o ensino público paulista, em 1890, concordou com o pensamento que vigorava na época o qual girava em torno do cientificismo positivista. Gabriel Prestes aprimorou a reestruturação, em 1892, e Cesário Motta Júnior efetuou a reforma geral da instrução pública nesse mesmo ano. A reforma projetava a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos (que se dirigiam do todo para as partes, mas poderiam ser

organizados de maneiras diversas) para o ensino de todas as matérias e da leitura. Para essa mudança, instalou-se, em São Paulo, uma escola-modelo, com preceitos norte-americanos de educação. Entre 1909 e 1910, o método analítico foi assumido de maneira oficial, cenário esse que perdurou até 1920, quando ocorreu a reforma Sampaio Dória, que assegurou autonomia didática aos professores. Assim, tornou-se obrigatório o emprego desse método para a alfabetização, e o governo do estado começou a adquirir livros didáticos para distribuí-los nas escolas públicas. Esse sistema foi empregado de diversas maneiras: por palavras, por frases ou por historietas. Embora fosse contra o processo de decifração, o método analítico sugeriu maneiras de trabalhar que privilegiavam a análise e a compreensão. Ocorreu, portanto, um embate entre o método analítico e sintético (MORTATTI, 2000).

No terceiro período, em decurso da “autonomia didática” argumentada pela “Reforma Sampaio Dória” e de novas premências políticas e sociais, no começo da década de 1920, cresceram as relutâncias dos professores quanto ao uso do método analítico. Em princípio de 1930, aconteceu a inclinação de relativizar a importância do método misto. Sucedeu, em particular, da divulgação, resultado e institucionalização das novidades contidas nos suportes psicológicos da alfabetização do livro dos “Testes ABC”, de Manuel Bergström Lourenço Filho. Este consolidou o pensamento da alfabetização adequada para cada um através de práticas de medidas do nível de maturidade que era preciso para adquirir a leitura e a escrita. As cartilhas tornaram a se embasar, principalmente, nos métodos mistos ou ecléticos; principiou-se, então, a elaboração dos manuais do professor, juntamente com as cartilhas, assim como se difundiu a ideia e a prática do “período preparatório”. Para Lourenço Filho, “ensinar” é a arte de transferir saberes e técnicas. De 1930 a 1970, houve uma gradual relativização do método, embora prosseguisse o embate entre os que defendiam o misto (analítico-sintético) e seguidores do analítico. Iniciou-se, a partir daí, a propensão de relativizar a importância do método e, mais limitadamente, a preferência (MORTATTI, 2000).

No quarto período, na década de 1980, como resultado de novas premências políticas e sociais, seguiram-se propostas de transformação na educação, tendo em vista encarar, particularmente, a frustração da escola em relação à alfabetização de crianças. Como correspondente teórico-metodológico que procurava respostas para essa problemática incorporou-se, ao Brasil, o pensamento construtivista relativo à

alfabetização, procedente das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita produzidas pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (MORTATTI, 2000).

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) deram continuidade aos estudos de Piaget (cientista suíço, dedicado à biologia e à psicologia do desenvolvimento), porém com foco nos mecanismos cognitivos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita (psicogênese da língua escrita). A linha de pensamento construtivista dessas duas autoras, com relação à alfabetização, teve inspiração nas descobertas de Piaget as quais conduzem a ideia de que as crianças são os atores ativos no seu ato de aprender, construindo o próprio conhecimento. Nesse processo de construção, segundo as autoras, a criança passa por fases, com progressos e retrocessos, até compreender o código linguístico e conquistá-lo. As autoras denominaram essas quatro fases de: pré-silábica (não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada); silábica (interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma); silábico-alfabética (mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas) e alfabética (domina, enfim, o valor das letras e sílabas).

Ainda sob a ótica dessas duas pesquisadoras, o preceito gradativo do processo de alfabetização por parte da criança equipara-se aos mecanismos apreendidos por Piaget. Para elas, cada avanço cognitivo procede de uma assimilação e de uma acomodação dos esquemas internos os quais necessitam de tempo para ocorrer e variam de indivíduo para indivíduo. Dessa forma, as pesquisadoras colocaram-se contra as teorias que percebiam a alfabetização como aquisição de uma técnica mecânica.

Já, dos anos 90 até a atualidade, persistem as discussões entre o construtivismo, o letramento e o interacionismo na perspectiva histórico-cultural. De um lado, o pensamento de Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (construtivistas), que abordam o conhecimento como ocorrendo a partir da ação do sujeito sobre a realidade; de outro, as teorias de Vygotsky (interacionista histórico-social) as quais compreendem o conhecimento como socialmente formado.

Percebe-se que muito se tem pensado e discorrido sobre o tema alfabetização no decorrer da história brasileira. Contudo, não se pode deixar de lado a questão da preocupação com o analfabetismo no país. Ao longo dos anos, ocorreram diversas

campanhas nacionais visando a erradicá-lo. Haddad e Di Pierro (2000) traçaram um panorama da trajetória do país nessa caminhada pela alfabetização.

Esses pesquisadores iniciaram descortinando as primeiras iniciativas que levariam a uma maior conscientização da problemática. Os autores incluíram como ponto de partida o Plano Nacional de Educação que foi estabelecido pela Constituição do ano de 1934.

Esse Plano foi firmado, gerenciado e supervisionado pelo governo federal que definiu, de modo exato, as atribuições de cada setor governante (união, estado e município). Do mesmo modo, decretou uma série de deliberações que resultaram na consolidação da ação de passar às mãos da esfera pública, bem como, de exigir o seu compromisso no cuidado e na evolução da educação. Após, em 1938, os autores citam a fundação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) que, por meio de suas análises e averiguações, ocasiona à instauração, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário. Esse fundo foi regularizado em 1945 e obrigava-se a efetivar um projeto evolutivo da educação primária, abrangendo também o Ensino Supletivo para jovens e adultos. Já em 1947, os autores destacam a instauração do Serviço de Educação de Adultos (SEA) como incumbência específica do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. O departamento tinha como propósito redirecionar e gerenciar os trabalhos do planejamento anual de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Na indicação de Haddad e Di Pierro (2000), apenas no fim da década de quarenta, o tema da educação de adultos procedeu a se estabelecer como um obstáculo a ser vencido pela política nacional. Esse fato foi percebido no momento em que o PNE (Plano Nacional de Educação) teve como meta incorporar o ensino primário de forma integral, gratuita e obrigatória e incluir os adultos nesse compromisso.

Após, Haddad e Di Pierro (2000) destacaram a década de 60 como um marco que trouxe iluminação para as campanhas nacionais de alfabetização brasileiras. Nesse período, surgiu o MEB (Movimento de Educação de Base), cujo primeiro passo foi dado pela igreja católica e que, por intermédio do Decreto 50.370 de 21 de março de 1961, subsiste até os dias atuais. A finalidade desse movimento era de alfabetizar adultos com a assistência do governo federal e acordo com o MEC. Também nessa década ocorreu o MCP (Movimento de Cultura Popular) que persistiu de 1960 a 1964, conectado à Prefeitura de Recife. Com o auxílio do

Governo de Miguel Arraes e de Paulo Freire, empregavam um método visando atingir resultados positivos ao alfabetizar jovens e adultos. Nesse período, igualmente, outra campanha para a alfabetização teve relevante importância, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000). Essa foi o CPC (Centro Popular de Cultura), que prevaleceu de 1961 a 1964. Foi instituído pela UNE (União Nacional dos Estudantes), artistas e intelectuais daquele tempo e objetivava transportar a cultura às camadas sociais menos favorecidas. Mais uma campanha merece destaque nessa década, segundo os autores, a CEPLAR (Campanha de Educação Popular), que teve seu funcionamento de 1961 a 1964, criada na Paraíba e pelo governo do estado.

Como culminância da década de sessenta, Haddad e Di Pierro (2000) comentaram, ainda, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, originado em 1964, contando com a presença do professor Paulo Freire.

Na sequência de seu estudo, eles revelaram as influências do golpe militar de 1964, que provocou um rompimento político e acabou por refrear os movimentos de educação e cultura populares. Como consequência desse fato, suspendeu-se o Programa Nacional de Alfabetização. Como resposta a críticas e pressões ao regime político, no decurso da ditadura militar, foi formado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967. O movimento viveu dessa data até 1985, com a intenção de acabar com o analfabetismo no país em um breve intervalo de tempo, pois esse era tido como vergonhoso para a nação, de acordo com o governo. Contudo o projeto veio coagido; nem educadores, nem sociedade participaram de sua elaboração. O governo, do mesmo modo, controlava tudo o que era ensinado. Além do MOBRAL, em 1971, aconteceu a instituição do Ensino Supletivo com o intuito de complementar a escolarização regular e proporcionar progressivo oferecimento de dar continuidade à educação. Usando o MOBRAL e o Ensino Supletivo, os militares tiveram a intenção de restaurar, pelo viés da educação, a intervenção com todos os setores da população. Entretanto, sua real finalidade, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), era aliar as possibilidades de democratizar as oportunidades de educação com a colaboração e a consolidação do padrão de crescimento da economia e da política em vigor, através do sistema educacional.

Finalizando seu estudo, Haddad e Di Pierro (2000) apresentaram as campanhas nacionais de alfabetização na fase de volta da democracia à sociedade

brasileira até os dias de hoje. Os autores indicaram que, depois da ditadura militar, a Fundação EDUCAR (1985-1990) foi sucessora do MOBREAL, porém, encontrava-se em conformidade com as atribuições do MEC. A Fundação providenciava a efetivação dos programas de alfabetização por intermédio da ajuda financeira e técnica às atuações de outras camadas do governo, bem como de organizações não governamentais e de empresas. Tinha como especificidade a educação básica, visando desenvolver a realização de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, designados aos que não puderam ir à escola ou que foram excluídos muito cedo da mesma.

Posteriormente, Haddad e Di Pierro (2000) citaram o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), gerado em 1990, pelo governo, e com a finalidade de diminuir o índice de analfabetismo em 70% em cinco anos. Porém revelaram que o programa não persistiu e vigorou apenas por um ano. Depois, de acordo com os autores, foi concebido o PAS (Programa Alfabetização Solidária), em 1997, que prossegue até a atualidade. Esse programa nasceu como um propósito do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que possuía, no começo, a meta de agir com relação à alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, porém alcançou as regiões Centro-Oeste e Sudeste e outros países da África de língua portuguesa. A inclusão das pessoas não alfabetizadas na Educação de Jovens e Adultos e a sequência dos estudos, são algumas das principais metas do PAS. O programa mostrou inovação ao contar com parcerias formadas entre os poderes públicos (federal e municipal), Instituições de Ensino Superior - IES, pessoas físicas, empresas, instituições, organizações e o Ministério da Educação. A partir de 2002, o PAS começou a se intitular AlfaSol e passou a ser uma Organização Não Governamental (ONG) que permanece trabalhando com a alfabetização de jovens e adultos. Finalmente, Haddad e Di Pierro (2000) destacaram o Programa Brasil Alfabetizado (2003 - até hoje) produzido, em 2003, com o propósito de erradicar o analfabetismo no país. A Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) é a que tem a incumbência de ordenar e administrar o programa, cuja meta abarca, além da alfabetização, incluir os analfabetos na sociedade. O programa dispõe da participação do governo, mas também de empresas, IES, ONGs, associações e outras organizações de sociedade civil que colaboram para colocar em prática tais objetivos.

Não menos relevante que os já elencados, cita-se os programas de alfabetização propostos no Estado do Rio Grande do Sul, durante o período de 2007 a 2010, por intermédio do “Projeto de Alfabetização de Crianças com Seis e Sete Anos”, promovido pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc). A finalidade foi empregar três programas de ação pedagógica com enfoque na alfabetização, objetivando a edificação da base de “competências e habilidades cognitivas em Leitura/Escrita e Matemática para propiciar sua alfabetização em um ou, no máximo, dois anos letivos, ou seja, aos 6 ou 7 anos de idade”.

As organizações compreendidas foram o “Instituto Ayrton Senna (SP), o Instituto Alfa e Beto (MG), o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação GEEMPA (RS) e a Fundação Cesgranrio (RJ)”. O primeiro instituto (ONG - Organização Não Governamental) conta com um “programa de gerenciamento da aprendizagem de crianças dos anos iniciais / Circuito Campeão”. O segundo instituto (ONG - Organização Não Governamental) oferece um “programa para alfabetização de crianças de 6 e 7 anos, com base em método fônico”. Já o terceiro, o GEEMPA (ONG - Organização Não Governamental), possui um “programa de alfabetização com bases teóricas do pós-constructivismo”. A avaliação dos programas é externa e realizada pela Fundação Cesgranrio que avalia os resultados de aprendizagem dos alunos, por meio da aplicação de: no começo do processo, “teste de prontidão para a alfabetização” e, ao fim do processo, “teste composto por questões selecionadas com os respectivos responsáveis pelos três programas de alfabetização”¹. Nesse projeto do Estado do Rio Grande do Sul, a cada estabelecimento de ensino da rede estadual foi oferecida condição de escolher, para os primeiros e segundos anos das séries iniciais, um dos programas de ação pedagógica.

E, igualmente, destaca-se a iniciativa de criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que se resume em um acordo formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de certificar que todos os alunos encontrem-se alfabetizados até a faixa etária de oito anos de idade, ao término do 3º ano do ensino fundamental. Também se verifica ser

¹ Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj_piloto.jsp?ACAO=acao3>. Acesso em: 03/11/2014.

oportuno apontar que o município de Novo Hamburgo, cidade que abarca a escola pública - local da corrente pesquisa, tornou-se adepto do PNAIC.

Em outubro do ano de 2012, a SMED (Secretaria Municipal de Educação) providenciou um processo de seleção que estabeleceu treze educadores como Orientadores de Estudos, ficando a cargo desses profissionais a incumbência de transferir aos professores de 1º a 3º ano as formações que adquiriram nas universidades que são parceiras do MEC para inclusão do PNAIC. Os treze orientadores de estudos tiveram três períodos de formação no ano 2013. Após, a Prefeitura de Novo Hamburgo, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), no dia 4 de maio de 2013, efetivou o 2º Seminário do PNAIC, reunindo autoridades educacionais, equipes diretivas, coordenações pedagógicas e professores que atuam nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. O evento teve a finalidade de apresentar o PNAIC, bem como expor e explicar a questão da formação dos educadores.

Em Novo Hamburgo, essa formação dos professores ocorre uma vez por semana, com encontros coordenados pelos professores orientadores; há, também, espaço para a elaboração do planejamento e troca de experiências entre esses profissionais. Os professores do PNAIC recebem uma bolsa de estudos na quantia de R\$ 200,00, custeada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ademais, a cidade, ao aderir ao PNAIC, compromete-se com a alfabetização de todas as crianças na idade certa em Língua Portuguesa e em Matemática; responsabilizando-se, inclusive, por aplicações de avaliações anuais as quais são ministradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto aos alunos que finalizam o terceiro ano do ensino fundamental².

Refletindo sobre a trajetória histórica da alfabetização brasileira, nota-se que, apesar de muitos avanços e da evolução, em vários sentidos, das campanhas nacionais de alfabetização, ainda há uma boa caminhada pela frente com relação à erradicação do analfabetismo no Brasil. A contemporaneidade traz consigo urgência em se descobrir as causas que ainda entravam o desenvolvimento da alfabetização brasileira. Weisz (2006, s/p.1) diz que:

² Disponível em: <<http://www.novohamburgo.rs.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=63821>>. Acesso em: 03/11/2014.

Para ensinar a ler e a escrever, é preciso que a metodologia possa dialogar com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos em cada momento do seu processo. Para conseguir esse diálogo, é preciso investir continuamente na qualificação profissional dos professores (WEISZ, 2006, s/p.1).

Aventa-se, ainda, como uma das causas possíveis para frear as conquistas em alfabetização que se obteve até o momento, o fato de que, muitas vezes, as propostas para melhoria do ensino nem sempre têm uma continuidade. Do mesmo modo, há uma gama de interesses políticos e econômicos que têm um grande poder de ação, gerando a sensação de pisar num terreno frágil. Weisz³ (2006, s/p.1) reflete sobre o mesmo ponto, acrescentando que:

Além da qualificação profissional dos professores há que se investir no desmonte da burocracia, do corporativismo e da descontinuidade das políticas públicas que atrapalham todos os profissionais que lutam, de dentro da escola, por uma educação de qualidade para todos os brasileiros (WEISZ, 2006, s/p.1).

Sendo assim, ao detectar as causas do entrave no desenvolvimento de uma educação de qualidade, deve-se partir da reflexão para a ação. Como revela Freire (1987, p. 61) “(...), a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível hoje”. Necessita-se dar um passo de cada vez, mas caminhando sempre em busca da mudança; aprendendo com a própria caminhada e agindo no presente. Como afirma Nóvoa (1999, p. 14), “é importante pensar o futuro dos professores, mas sem esquecer o presente e sem calar a indignação pelo estado atual das coisas”. É fácil esperar que a mudança aconteça e se deixar levar pelo desânimo, acreditando que uma pessoa só não faz a diferença, porém, nada acontece na inércia e na desesperança. Se, como diz Nóvoa (1999, p. 14), “a ‘refundação da escola’ tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores”, sempre é tempo de recuperar a vez e a voz do educador frente aos problemas com relação à alfabetização.

2.1.2 Estudando a alfabetização brasileira na atualidade

Visto que o discurso sobre o interacionismo construtivista, o na perspectiva histórico-cultural e o letramento estão em vigência no momento em que vivemos,

³ Entrevista ao jornal: WEISZ, Telma. **Alfabetização:** não há método milagroso. JC e-mail 2961, de 20 de fevereiro de 2006. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.php?id=35416>>. Acesso em: 30 de outubro de 2013.

torna-se importante abrir um parêntese e aprofundar cada uma das linhas de pensamento, bem como conhecer os posicionamentos dos teóricos que as iluminam.

A abordagem do interacionismo construtivista encontra na esfera da pedagogia, a iluminação de Piaget (1990) que foi psicólogo, biólogo e cientista. De acordo com Munari (2010), aquele dedicou-se à teoria do desenvolvimento mental, entretanto, suas ideias acabaram por inspirar as práticas escolares. O autor, ainda, afirma que seus estudos sobre a epistemologia genética colaboraram para renovar “[...] a dimensão histórica, tanto na prática pedagógica como na reflexão sobre educação [...]” (MUNARI, 2010, p. 23). Quando acrescenta sobre Piaget, afirmando que a “[...] riqueza das consequências teóricas e das sugestões concretas que sua obra pode ainda oferecer aos educadores [...]” (MUNARI, 2010, p. 26), o pesquisador propõe que suas teorias não se esgotaram e que seu estudo permanece relevante na educação atual.

Piaget (1990), baseado na biologia, estudou a epistemologia genética. Dedicou-se a averiguar a maneira que um indivíduo se adaptava ao ambiente. Iniciou pela ideia de que conquistar o equilíbrio, chegar a um ponto seguro depois de vencer adversidades e obstáculos é um decurso elementar no caminho de vida de toda a pessoa humana e, também, um ato contínuo que a possibilita de evoluir e sobreviver. Argumentou, também, que a inteligência perpassa por igual processo. Evidenciou ainda, que o conhecimento não nasce com o ser humano e nem é consequência imediata da experiência, porém construído pelo sujeito, conforme a interação com o ambiente o desequilibra, demandando novas adequações que viabilizem o reequilíbrio, numa trajetória de evolução constante. Depreendeu que a inteligência humana se desenvolve e se aperfeiçoa a cada momento que descobre o que antes não era conhecido. O sujeito, na teoria deste pesquisador, por conseguinte, é percebido como um indivíduo ativo e é estimulado a aprimorar o entendimento de ser responsável pelo próprio aprendizado.

Segundo o teórico, esse processo de adaptar-se ao ambiente é conduzido por meio de organizações mentais denominadas de “esquemas”, que o indivíduo utiliza para dar significado ao mundo e para caracterizar os seus atos. Além disso, o referenciado autor concebeu “esquema” como um grupamento de atos interiorizados que podem ser refeitos e universalizados com o intuito de se ajustar às circunstâncias desafiadoras com que o indivíduo se depara no meio em que vive. Essa adaptação - equilíbrio ou abstração reflexiva - como denominou o teórico - é

pautada por uma orientação biológica para conseguir um acerto entre esses esquemas e o ambiente em que está inserido o ser humano. Para Piaget (1990), perante um desafio, o indivíduo se desequilibra e, neste curso, usa esquemas que já adquiriu em sua evolução para retornar ao equilíbrio. E nesse reequilibrar-se, já que, conforme afirma o autor, o sujeito jamais se encontrará em desequilíbrio permanente, a incidência da adaptação ocorre através de esquemas mentais essenciais, intitulados de assimilação (ato externo que se baseia em fazer uso dos cognominados esquemas de ação - maneiras de interagir com o ambiente - para entender as particularidades de delimitada noção, ou seja, o sujeito busca sentido fundamentado em experiências precedentes para apreender o novo desafio gerado nessa nova interação) e acomodação (curso interno relativo à construção de novas estruturas cognitivas - modelos de ação física e mental implícitos a atos próprios de inteligência - baseado nas que já existem, porém aprimorando-as e desenvolvendo-as, ou seja, o sujeito procura resgatar o equilíbrio com o ambiente por intermédio de sua transformação pessoal). Esse processo, portanto, possibilita compreender o novo, atingindo um novo ponto de equilíbrio. Ainda, sob a ótica de Piaget (1990), os esquemas de assimilação e acomodação, apesar de serem diferenciados, existem concomitantemente. Convivem e se intercalam no decorrer do percurso evolutivo do ser humano, propiciando o confronto e a solução de desafios existentes no meio para que o indivíduo se equilibre e permaneça evoluindo.

Piaget (1990) subdividiu o decurso cognitivo inteligente em duas noções significativas: “aprendizagem” e “desenvolvimento”. Argumentou que a “aprendizagem” relaciona-se a uma resposta individual, adquirida por meio de experiência e que pode ser conquistada de forma metódica ou não. Já o “desenvolvimento”, concebeu, realmente, como uma aprendizagem. Dessa forma, evidenciou que a constituição do conhecimento é de encargo do desenvolvimento. Em seus estudos, o teórico descobriu que todas as pessoas percorrem diversas transformações previstas, organizadas e sistemáticas ao longo de sua existência. O que quer dizer, de acordo com o autor, que todos os sujeitos vivem todas as fases de evolução cognitiva, na mesma continuidade, contudo o princípio e o fim de cada fase variam de um sujeito para o outro, em razão das características particulares de estrutura biológica ou relativa ao ambiente. Por conseguinte, classificou a evolução cognitiva em quatro estágios.

O primeiro estágio, intitulado de sensório-motor por Piaget (1990), ocorre de 0 anos até por volta dos 2 anos. No início dessa fase, o sujeito apresenta tipos inatos (congênitos) de comportamento - que nascem com ele - agarrar, sugar, etc. No decorrer do mesmo, o indivíduo desenvolve a área motora e seus dispositivos referentes aos sentidos e sensações. A relação do ser humano com o ambiente, bem como o princípio de sua investigação se estabelece nesse período, gerando a elaboração de um conhecimento funcional do meio a sua volta. As transformações, bem como a evolução do comportamento, acontecem como consequência do convívio entre os modelos que nascem com o sujeito e os desafios apresentados pelo meio que desencadeiam a construção de esquemas mentais, visando compreendê-lo. Nessa etapa da vida humana, sob o entendimento de Piaget (1990), a inteligência é pragmática e pré-verbal. Esclareceu que o indivíduo considera a si mesmo como alvo de atenção e curiosidade, conceituando esse interesse como egocentrismo geral. Ainda revelou que, ao atingir o final dessa fase, o sujeito começa a se perceber em um ambiente externo a ele.

O estágio de número dois, o pré-operatório, para o referenciado autor, acontece por volta dos dois anos até os 7 anos, apresentando também características definidas. Nesse estágio, ocorre o desenvolvimento da atividade simbólica, onde o indivíduo começa a diferenciar o significante (aquilo que significa; que é significativo) do significado (sentido, conceito). Quanto à linguagem, Piaget (1990) postulou que, nesse período, ela é elaborada e associa-se estreitamente à função simbólica, possibilitando o desenvolvimento das interações sociais fundamentais. Também, de acordo com o autor, a utilização dos jogos simbólicos é intrínseca a essa fase, visto que é por intermédio do lúdico que o sujeito compreende o seu cotidiano, compondo-o e refazendo-o de forma a transformar o real conforme os seus desejos e necessidades, objetivando a solução de seus conflitos. Com relação ao egocentrismo, nessa fase, o teórico definiu como uma dificuldade que o indivíduo possui de se supor no lugar de outra pessoa. Além disso, Piaget (1990) destacou que o indivíduo no estágio pré-operatório não fundamenta suas suposições quando afirma alguma coisa. Também não apresenta consistência ao argumentar, possuindo muita dificuldade para esclarecer as noções que usa. O autor, do mesmo modo apontou que o sujeito ainda costuma equivocar-se com o mundo interior subjetivo e o mundo exterior objetivo. Nesse período, também, o teórico revelou que o indivíduo tende a conferir vida e propósitos a

objetos inorgânicos - animismo. Piaget (1990), também evidenciou que é característico desse período o fato de o indivíduo usar o elemento humano para explicar todos os fenômenos, inclusive, acreditando que tudo no mundo é obra da criação do homem ou de alguém divino que utilize os mesmos procedimentos humanos - artificialismo. Nesse estágio, igualmente, de acordo com o autor, ocorre o finalismo, ou seja, ocasião em que o sujeito quer saber a finalidade das coisas - fase dos porquês. E, finalmente, Piaget (1990) constatou como peculiaridade do período, a evolução da vida afetiva, o surgimento de sentimentos morais intuitivos e o ajuste de interesses e valores voltados a elaborar o conhecimento.

O terceiro estágio, nomeado de operatório concreto, sucede dos 7 anos até por volta dos 12 anos. O teórico descobriu, em seus estudos, que o sujeito, nessa fase, consegue representar mentalmente a ação, bem como imaginar a sua supressão. Também revelou que o indivíduo mostra capacidade de retornar ao princípio de seu raciocínio sem gerar incoerência e, por conseguinte, evidencia maior competência de defender suas respostas e refletir sobre os resultados de sua ação. Surge, inclusive, nessa fase para Piaget (1990), o princípio da construção da lógica dialética, ou seja, a possibilidade de o indivíduo articular divergentes perspectivas de igual conteúdo ou temática. Em sua teoria, o referido autor apontou que, nesse período, existe considerável aumento no potencial de concentração do sujeito, favorecendo a efetuação de trabalho individual, mas também há um grande desenvolvimento na capacidade de colaborar e trabalhar em grupo. Igualmente, constatou que o foco de interesse na aprendizagem do sujeito evidencia deslocar-se quase que completamente de si mesmo, favorecendo o aprendizado de jogos com maior complexidade de regras. Sob a ótica do referenciado autor, nesse período, ao diminuir o egocentrismo do sujeito, o entendimento de moral evolui e o cumprimento das leis recebe outra significação - deixam de ser percebidas como impostas e há um respeito pelos preceitos de moralidade autônoma - o indivíduo consegue perceber o porquê de existirem leis, começando a compreender o real motivo para respeitá-las. No tocante às operações mentais, o autor demonstrou que os objetos concretos nessa fase são utilizados com a finalidade de estabelecer as relações lógicas.

O quarto estágio, intitulado de operatório formal, ocorre em torno dos 12 aos 15 anos e seu princípio incide com a fase da adolescência. Para Piaget (1990), nesse período, há diversas transformações comportamentais relativas aos aspectos sociais

e afetivos, despertadas por desequilíbrios enfrentados na puberdade e no amadurecer da sexualidade. O teórico ressaltou ainda que essa fase é marcada pelo pensamento hipotético por meio de deduções lógicas e pelo desenvolvimento do potencial de abstração.

Considerou-se, igualmente pertinente, aprofundar-se sobre o conceito de abstração desenvolvido na teoria de Piaget (1990). Para tanto, fez-se necessário retomar ideias já discutidas anteriormente para aclarar a questão, bem como buscar outras que complementassem o estudo.

O teórico argumentou que os esquemas mentais encontram-se numa estrutura - modo ordenado da inteligência - uma estrutura cognitiva. Evidenciou que a inteligência apresenta como encargo permanente a adaptação dos esquemas. Mostrou que essa adaptação vale-se tanto da assimilação (integrar objeto às estruturas e esquemas que o sujeito já tem) quanto da acomodação (transformações nos esquemas para conseguir vencer o novo desafio gerado). Ademais, o autor evidenciou que esses esquemas se correspondem à noção de modelo (arquétipo), ou seja, são representações mentais do objeto de conhecimento real. Além disso, o teórico classificou os esquemas mentais em esquemas de ação (motores) e esquemas de representação (conceituais), chegando à conclusão de que se pode relacionar o conceito de modelo aos esquemas de representação. Definiu o termo representação como a habilidade de pensar um objeto por intermédio de outro, sendo por essa razão que os esquemas estão ligados de modo direto ao conceito. Em sua teoria, Piaget (1990), trouxe a ideia de que nos esquemas de representação, para construir o conceito, o sujeito não transporta o objeto em seu todo, porém somente atributos ou particularidades importantes ou imprescindíveis, para elaborar uma representação do objeto. Logo, para o autor, o conhecimento é, verdadeiramente, uma representação do que é real, isto é, representar quer dizer reviver mentalmente o objeto de novo. Abstrair, portanto, vem a ser desprender do objeto real. O conceito só se torna um conceito no momento em que ele se desprende do objeto.

Piaget (1990), ademais mostrou que as abstrações estão associadas de modo direto com as experiências. Revelou que há dois tipos de experiência (física e lógica) da mesma maneira que há dois tipos de abstração (empírica e reflexiva). Conceituou a abstração empírica como residindo na experiência física, pois o objeto em si fornece ao indivíduo as informações necessárias. Já a abstração reflexiva,

evidenciou que reside na experiência lógica, porquanto a reflexão do sujeito fornece as informações fundamentais que ele precisa sobre o objeto real. Essa reflexão é realizada através de deduções lógicas, isto é, a ação que o indivíduo realiza com relação ao objeto corresponde à reflexão do seu pensar sobre o mesmo.

O autor concluiu que a ação no meio envolve uma administração e organização de esquemas mentais que possuem a finalidade de propiciar autonomia ao sujeito, uma autonomia ligada à noção de plasticidade cerebral - qualidade do cérebro de ser flexível (moldável) e passar por mudanças. Piaget (1990) considerou o indivíduo epistêmico (relativo às bases do conhecimento humano) pelo motivo de que ele está continuamente na procura pela formulação de hipóteses para desvendar o ambiente. Desta forma, o teórico revelou que a construção do eu e do objeto ocorre como consequência da necessidade do sujeito querer alguma coisa que não seja ele, que se encontre externo a ele. E essa alguma coisa que se encontra externa a ele diz respeito ao esquema de objeto permanente: o objeto tem existência real de modo independente ao indivíduo. Para o indivíduo reconhecer esse objeto externo a ele, necessita representá-lo por alguma coisa que expresse esse mesmo objeto.

Já, a vertente interacionista histórico-cultural, tem em Vygotsky (1994), psicólogo russo, seu teórico inspirador. O autor, ao investigar a evolução da espécie, dos grupos culturais e do sujeito em seus estudos e compreensões, propiciou importantes considerações de elementos de pesquisa sobre diversas dimensões do desenvolvimento humano. Em conjunto com sua preocupação com o desenvolvimento, o psicólogo ressaltou a relevância dos processos de aprendizagem. Para o psicólogo, os dois temas interagem fortemente e são interligados; também verificou a correlação do pensamento com a linguagem e suas consequências no processo de desenvolvimento intelectual. Ainda segundo o estudioso, os sistemas simbólicos e, especialmente, a linguagem, desempenham fator primordial na comunicação entre os sujeitos, instalando uma interação de significados que acarretam em apreciações, semelhantes de algum modo, à realidade.

Um pensamento fundamental, na concepção do autor referido no parágrafo anterior, com relação ao funcionamento psicológico, é o de mediação. Consoante ele, o ser humano não estabelece relações diretas com o mundo; essas são essencialmente mediadas por mecanismos que auxiliam a atividade humana. Seguindo sua teoria, as funções psicológicas superiores formam uma estrutura

extremamente elaborada. Para o autor, a evolução e o desempenho das funções psicológicas superiores apresentam significativa associação às formas de cada cultura construir e ordenar o real. Também ressaltou que através da mediação o indivíduo vai, gradativamente, aprimorando as funções psicológicas superiores. Vygotsky (1994) especificou ainda, que existem dois tipos de mecanismos mediadores - instrumentos e signos - tendo destacado, do mesmo modo, que a elaboração dos mesmos, num determinado âmbito social, é determinante de quais das imensuráveis oportunidades e perspectivas de funcionamento do cérebro irão se concretizar no decorrer da evolução do sujeito, bem como quais serão acionadas na produção de suas ações.

O teórico entendeu os instrumentos como elementos auxiliares do ser humano no seu trabalho, detendo a finalidade de produzir transformações no mesmo, ressaltando que, na natureza. Revelou que quando esses instrumentos se inserem num espaço entre o ser humano e o ambiente, expandem as probabilidades de modificar a natureza. Também evidenciou que os mesmos são gerados com uma função precisa, trazendo junto a si a atribuição para a qual foram elaborados e a maneira de aplicação que lhes foi conferida através da atividade geral que se destina. Além disso, destacou que os instrumentos vêm a ser elementos exteriores ao indivíduo.

Já com relação aos signos, Vygotsky (1994) definiu-os como “instrumentos psicológicos” conduzidos para o próprio sujeito, rumando em direção interna do indivíduo, dirigindo-se a administrar ações psicológicas. O teórico evidenciou que esse elemento mediador é de uso exclusivo do ser humano, ou seja, o homem, ao contrário dos animais, consegue elaborar e utilizar conceitos mentais que representem os objetos do meio real. Um dos pontos fortes de foco de estudo da teoria de Vygotsky (1994) vem a ser a linguagem que, de acordo com o teórico, é toda constituída de signos. Quando uma pessoa fala, a título de exemplo, a palavra mesa, nosso cérebro aciona os signos que a fazem aludir, imediatamente, ao objeto real que foi falado. Tanto no desenvolvimento da espécie humana quanto no desenvolvimento do sujeito, acontecem, de acordo com o autor, duas transformações essenciais relativas à qualidade na utilização dos signos. No princípio, Vygotsky (1994) afirma que os signos surgem como sinais externos, que proporcionam uma base concreta para os atos do ser humano no meio em que vive. Progressivamente, o uso desses sinais externos passa por um processo interno de

mediação, chamado pelo autor de internalização. Em seguida, o teórico argumenta que são elaborados sistemas de símbolos, que ordenam os signos em estruturas suplementares que visam dar complemento na administração das ações psicológicas. Por fim, o teórico esclarece que os signos são partilhados pelos integrantes do grupo societário, possibilitando a comunicabilidade entre os sujeitos e a evolução das interações no convívio em sociedade.

O autor ainda destaca o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, explicando-a como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1994, p. 97).

Em sua teoria, o pesquisador justifica que a compreensão do psiquismo humano perpassa - primeiramente - pelo discernimento de que as interações sociais são elementos essenciais no esclarecimento da constituição dos sujeitos, da aprendizagem e do conhecimento. A ação do conhecimento vai depender da ação do outro. Continuando seus esclarecimentos, o autor afirma que o conhecimento é socialmente formado, ou seja, a única viabilidade de construí-lo é aquela que percorre o caminho do interpessoal para o intrapessoal. Ele percebe o indivíduo não apenas como ativo, mas interativo, visto que este forma conhecimentos e se fundamenta a partir de relações intra e interpessoais. É no convívio com o outro e consigo próprio que se vão introduzindo saberes, papéis e funções sociais, o que oportuniza o estabelecimento de conhecimentos e da própria consciência. É um processo que percorre do terreno social para o pessoal interno. Assim, o sujeito do conhecimento, de acordo com Vygotsky (1994), é interativo, ou seja, é regado por estímulos tanto externos quanto internos.

Tendo-se abordado as duas linhas de pensamento, focalizando o assunto especificamente em termos de alfabetização, surgem indagações a respeito do letramento. Os debates giram em torno de posicionamentos diversos quanto ao seu conceito, comparando-o com o da alfabetização; questiona-se sua relevância, as diferenças, a dependência e/ou a associação entre ambos os termos. Nessa perspectiva, torna-se significativo apresentar essas diferenças de pontos de vista.

Tfouni (1995) evidencia que, à medida que a alfabetização se envolve com a obtenção da escrita por uma pessoa, ou grupo de pessoas, o letramento põe em evidência a dimensão sócio-histórica da conquista de uma sociedade. As pesquisas sobre o letramento, dessa maneira, não se reduzem apenas àqueles indivíduos que

conseguiram ler e escrever, ou seja, aos alfabetizados. Procuram pesquisar, do mesmo modo, os efeitos da privação da escrita a nível individual, mas sempre reportando ao social mais abrangente, averiguando, entre outros assuntos, quais peculiaridades da estrutura social estão relacionadas aos fatos expostos. Em uma sociedade, a falta, tanto quanto a existência da escrita, revela ser elemento relevante que age, concomitantemente, como causa e efeito de mudanças, afetando culturalmente e psicologicamente os indivíduos pertencentes a ela de forma drástica.

Kleiman (1995), em seus estudos sobre o letramento, fala em duas direções do mesmo termo: o modelo autônomo e o ideológico. No primeiro, encontra-se uma convicção de que a evolução da sociedade procede de crescimentos da tecnologia, tais como: a imprensa escrita, a televisão ou, no caso do momento presente, a computação e tecnologia da informação. O menosprezo à variedade cultural, o fato de ser extremamente atrelado ao sistema capitalista e de valorizar povos que detêm o poder em detrimento de outros, sob o olhar da autora, são grandes erros de percepção. Todos esses elementos reprovam o modelo autônomo por fazer distinção contra o “iletrado” e por dar ênfase apenas a textos escritos, sem levar em conta a importância da oralidade. Em compensação ao modelo autônomo de letramento, despontou o modelo ideológico de letramento como uma opção que pudesse ofertar uma perspectiva menos intolerante e mais analítica e que oportunizasse a importância merecida a fatores culturais. Esse último, portanto, tem como fundamento a condição social do letramento e concebe a leitura e a escrita como ações sociais.

A pesquisadora reitera, por conseguinte, sua interpretação de que a leitura e a escrita estão presentes nas atividades sociais mais simples, tais como ler um manual ou pagar contas. Surge, assim, a relevância de se ver a leitura e a escrita não só como ações com uma finalidade em si mesmas, e sim como que em favor de um objetivo. Investigar esse objetivo necessita fazer parte de um modelo mais eficiente de letramento.

Kleiman (1995) e Soares (1998), ao argumentarem a respeito do tema sobre o princípio do letramento, atestam que a palavra iniciou seu uso, no Brasil, por profissionais das esferas da educação e das ciências da linguagem, com a edição do livro de Mary Kato (1986), em que a autora afirma que a língua falada culta é resultado do letramento.

Paulo Freire (2001) também mostra preocupação com a alfabetização, porém, sem apontar para o termo letramento em si. Ele a percebe como uma prática social. Quando assegura que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, o teórico entrevia a correlação lógica entre a leitura do ambiente que o cerca e o sistema de alfabetização. Para ele, a alfabetização excede o elementar significado de codificação e decodificação dos símbolos da linguagem, ou seja, ela não pode ser restrita ao simples manejo com letras e palavras, como algo automático. Necessita-se ir mais longe do que meramente entendê-la de forma endurecida. Torna-se relevante voltar o olhar para o alfabetizar a partir da ligação entre o aluno com o mundo, intercedendo na ação de mudar, na prática, esse local no qual o indivíduo está inserido; e entendendo que a alfabetização se encontra justamente no espaço social em que se movimentam os alunos. Segundo o autor, adquirir a habilidade da leitura e da escrita é, primeiramente, saber descodificar o mundo, apreender a sua história, não num domínio automático de palavras, mas num relacionamento ativo que conecta linguagem e realidade.

Ferreiro (2002) levanta, ainda, a pertinente questão sobre o letramento, declarando que ele está ligado a uma perspectiva social maior, não podendo ser sintetizado unicamente a definições. Ela se inquieta com o analfabetismo brasileiro e declara que não há como falar de letramento e cultura letrada se ainda há milhões de analfabetos no país. Esse pensamento não evidencia descaso com a relevância do letramento, porém, aponta para a necessidade de privilegiar o tema do analfabetismo, especialmente nos países menos beneficiados em relação à economia. O que ela faz é uma reflexão sobre o uso do termo letramento, preocupando-se com o fato de que, depois da descoberta do vocábulo, a alfabetização passou a ser vista como um simples decodificar.

Letramento, assim sendo, adquire a concepção de ser um processo ligado ao convívio com textos diversos e a compreensão da leitura. Para a autora, esse ponto de vista é um recuo, e ela se recusa a concordar com uma fase de decodificar previamente as palavras em oposição a compreender a finalidade social do texto. Acrescenta, ainda, que crer nesse modo de pensar é concordar com a antiga percepção fonológica.

Soares (2003) relata que o termo letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa “literacy” (pessoa educada, especialmente capaz de ler e escrever). A autora justifica que letramento e alfabetização devem se complementar

e buscar um ponto de concordância; e mostra a necessidade de distinguir um do outro. Entretanto, da mesma forma, revela que há importância em aproximar os dois conceitos. Argumenta que é relevante distingui-los, pois, ao se incorporar o termo letramento na área da educação, pode haver o perigo de ameaçar a peculiaridade do processo de alfabetização. Do mesmo modo, discute que é preciso aproximar ambos, porque a alfabetização se modifica e se redesenha no plano do significado de letramento, assim como ele depende dela.

De acordo com Ribeiro (2003), o termo em questão está relacionado à busca por compreensão do ato de ler e de escrever como atividade social intrincada, em que é necessário que ocorra o descobrimento de sua pluralidade, de seus aspectos políticos e de seus envolvimento ligados a valores e pensamentos diversos.

Para Mortatti (2004), o letramento está associado, de modo direto, à linguagem escrita e ao lugar que abrange, bem como suas funções e sua aplicação no grupo social em que está inserido. Nesta perspectiva, o ato de ler e de escrever assume grande destaque, pondo-se como ponto central na vida das pessoas, na convivência em sociedade e na percepção de mundo. O letramento só acontece se estiver profundamente associado à dimensão social em que a criança se encontra. Ele está, pois, mais associado ao resultado final da aprendizagem da escrita e da leitura e não basicamente à alfabetização. Desse modo, ele ocorrerá se a pessoa conviver em um espaço que estimule a leitura e a escrita.

Weisz (2006, s/p.) diz em relação ao letramento que:

Ele foi apropriado de forma inadequada. O que se falava, na verdade, era de alfabetização em contexto de letramento. Mas muitas pessoas separaram os dois termos para chamar técnicas de codificação de alfabetização e a compreensão dos usos sociais da escrita de letramento. Encarar a aprendizagem do sistema de escrita como uma etapa técnica e independente do ingresso à cultura letrada é um equívoco. Uma deve andar sempre ao lado da outra.

Rizzatti (2012), referindo-se às diversas maneiras de conceituar esse termo, evidencia uma preocupação decorrente de ampliações e contornos que o dividem; e afirma que esses entendimentos acontecem destacando a percepção de neologismo, o que acarreta resultados consideráveis para a educação. Esta interpelação envolve a argumentação da subsequente visão: o ato de escrever é um sistema com horizontes socioculturais e econômicos de adequações simplistas, horizonte ao qual a ocorrência do letramento é suscetível. No caso das discutíveis correlações entre letramento e alfabetização, justifica-se a percepção daquele como

pertencente, vendo esta como mais um estágio contido no mesmo, o que não ratifica justaposições entre os casos, muito menos discursos que a entendem como pressuposto para que ele ocorra.

Rizzatti (2012) ressalva outra questão que necessita ser vista com atenção: a que se situa no ponto de discussão entre os significados de letramento serem mais uma questão de incerteza do que de confianças para o educador. Segundo a autora, os discursos sobre os significados, muitas vezes, não chegam a ser desenvolvidos pelos professores. Ocorre que o fundamento dessas teorizações não lhes veio de modo claro, à exceção de avisos rápidos, divulgados em cursos de curta duração que provam e vêm provando o teor dessas contendas. E, relevantemente, afirma que muitos professores mostram que podem ser inicialmente levados a mudar o seu modo de perceber o seu fazer didático-pedagógico, sem, contudo, acontecer um adequado entendimento sobre o conceito e sobre os motivos pelos quais as transformações são argumentadas. Dessa maneira, com suporte, na maioria dos casos, em embasamentos teóricos tênues ou contendo brechas, professores pendem a absorver, em seus relatos e em seus procedimentos, conceitos e teorias novas sem a apropriada confiança e firmeza.

O conceito de letramento e de alfabetização, desta forma, necessita ficar bem claro, sobretudo para o professor, pois cabe a ele vivenciar o dia a dia das propostas teóricas. O educador deve estar sempre em posição de estudo e de reflexão a respeito da atualidade do cenário educacional. Para colocar em prática as propostas que lhe apresentam, necessita-se questioná-las, buscando aprofundamento e conhecimento das causas que motivaram as transformações. Por fim, precisa ser aquele profissional que pensa de forma crítica sobre o ato de alfabetizar/ letrar para poder executar a sua prática com maior propriedade e capacidade de argumentação, tanto com relação a alunos, como com pais e demais membros da comunidade escolar. Se o profissional não tem certeza do porquê de determinada prática de alfabetização, ou mesmo se desconhece a importância de sua ação pedagógica, como levar o aluno a ter sucesso e realização em sua aprendizagem?

Cada um dos discursos teóricos, à sua maneira, demonstra grande inquietude com a questão da educação, com o ato de ler e de escrever. Este evidencia ser um fator positivo, pois ambos percebem que vivemos em um período de enormes transformações e compreendem que a educação pode dar suporte para que o indivíduo enfrente, com maiores condições, as demandas da vida e da sociedade.

Não se discute a relevância dos estudos e propostas teóricas em vista da alfabetização/letramento, interacionismo construtivista/ sócio-cultural, mas cabe depositar um forte ponto de interrogação quanto ao futuro e expectativas de qual será o desfecho destas discussões e quais suas consequências para os rumos da educação.

2.2 Aspectos legais e orientações para a alfabetização do 1º ano do ensino fundamental

Os aspectos da Lei, no tocante à extensão do ensino fundamental de oito para nove anos, são fundamentais para se observar e se refletir sobre a teoria e a prática. As dimensões legais a serem abordadas no presente trabalho, portanto, vêm a ser as seguintes:

A Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) que modificou a composição dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e determinou as diretrizes e bases da educação Nacional, prescrevendo a respeito da duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade, determinou a extensão da educação infantil até os cinco anos de idade e o ensino fundamental com a duração de nove anos; com matrícula exigida a datar dos seis anos, invalidando a restrição ao ingresso a partir dessa idade, no ensino fundamental, sob nenhuma circunstância.

As razões para a criação das políticas de extensão dos anos de escolaridade, que findaram na Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), se estabeleceram como dispositivos legais de ação política para ofertar a todas as crianças a possibilidade de desfrutar o direito de iniciar seus estudos com maior antecedência. No ensino fundamental de nove anos, o propósito é certificar que todas as crianças possuam um período maior de convivência na escola, aumentando possibilidades e ocasiões favoráveis de aprendizado e, por conseguinte, mais qualificação.

Detendo-se, especificamente, a nova composição do artigo 32 da Lei 11.274 (BRASIL, 2006), verifica-se que a determinação é clara quando estabelece “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade...”, certificando tanto a garantia de ingressar um ano antes na escola, quanto a ampliação do período para evoluir na aquisição de

alfabetização do aluno; observando, também, que este um ano a mais foi adicionado como fase que antecede ao 1º ano do ensino fundamental de oito anos. Seguindo esse raciocínio, a redação do referido parágrafo objetiva solucionar o problema que ocorria antes em ocasião do aluno⁴ entrar no ensino fundamental começando a educação básica aos sete anos de idade. O problema que era gerado no primeiro ano de ensino consistia na acumulação de conteúdos, o que tornava difícil o aprendizado. Deste modo, a política anterior não proporcionava ao aluno um período de adaptação e incentivo quando este iniciava sua trajetória na escola.

Considera-se o conhecimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) que regulamentam a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração do mesmo modo pertinentes ao estudo e ficam explicitadas nos pareceres:

No Parecer CNE/CEB 4/2008 (BRASIL, 2008) observa-se a determinação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, com ingresso aos seis anos de idade. Por meio deste, o Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica aclara incertezas a respeito da metodologia pedagógica a ser dedicada aos alunos que ingressam nos três anos iniciais do ensino fundamental, como: reiterar a formação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos, a ser acolhido por todos os sistemas de ensino até o ano de 2010; consolidar o “ciclo da infância” com três anos de duração, sendo o primeiro parte integrante do mesmo, confirmando que este é um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento.

O Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 11/2010 (BRASIL, 2010) estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos, bem como determina a revisão do projeto político pedagógico das escolas. Encontra-se no art. 18 do Parecer 11/2010 (BRASIL, 2010), uma forte indicação de como fazê-lo e percebe-se que essa reestruturação deve ser centrada no aluno como ser único e com necessidades e interesses próprios:

⁴ Optou-se pelo uso da forma masculina, generalizando, por utilizar-se da gramática normativa, que prescreve o masculino, sem o objetivo de entrar no mérito de gênero.

O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais. (PARECER CNE/CEB 11/2010, art. 18)

Da mesma forma, no art. 20 do Parecer 11/2010 (BRASIL, 2010), percebe-se a importância conferida à revisão do PPP da escola, afirmando que o mesmo deve ser reformulado, bem como o regimento escolar em conformidade ao que se propõe para o ensino fundamental de 9 (nove) anos e através de procedimentos que oportunizem a participação, sendo assim, correlacionados com a “gestão democrática”. No já referido artigo, § 1º do Parecer 11/2010 (BRASIL, 2010), encontra-se definida a concepção de PPP da escola. Essa esclarece que ele representa a “proposta educativa” edificada pela “comunidade escolar” exercendo “sua autonomia”, contudo, sem deixar de reafirmar que essa independência necessita se basear “nas características dos alunos e nos profissionais e recursos disponíveis”, e destacar a relevância em “ter como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino”. Esse Parecer encontra-se, também, incluído no documento: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, páginas 102 a 142), onde são revisadas as questões relativas à Educação Infantil e a estabelece como obrigatória, passando a integrar o Ensino Básico.

No Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 11/2010 (BRASIL, 2010), são confirmadas as orientações sobre o ensino fundamental de nove anos nas séries iniciais, atribuindo ênfase ao ciclo de alfabetização. No art. 30, do Parecer supracitado, em seus incisos I, II e III, do parágrafo primeiro, encontram-se testificados o valor que deve ser dedicado ao ciclo da alfabetização e como ele precisa acontecer na prática quando declara que:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (PARECER CNE/CEB 11/2010, art. 30).

Para entender-se a ênfase dada ao ciclo de alfabetização no referido Parecer, precisa-se aclarar que esse ciclo consiste em um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem ser interrompido, formado pelo 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 23), “a complexidade do processo de alfabetização requer a continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade. Ao final do ciclo, a criança deve estar alfabetizada”. Além disso, nesse mesmo Parecer, fica determinado que este período também seja adequado para que, em conjunto com a aquisição da leitura e da escrita, a criança possa alicerçar os conhecimentos indispensáveis tanto do apoderamento da alfabetização quanto do progresso e evolução das várias esferas do aprendizado.

Continuando o estudo do art. 30, § 1º. do Parecer em questão, verifica-se, igualmente, em relação ao ciclo da alfabetização que:

Art. 30 Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (PARECER CNE/CEB 11/2010, § 1º, art. 30).

Isso determinado por lei, esclarece-se que não deve haver nesse período, dos três primeiros anos do ensino fundamental, a retenção do aluno. O Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p 22), no relatório de suas diretrizes, justifica essa determinação com relação ao ciclo da alfabetização, estabelecendo o seguinte:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (PARECER CNE/CEB 11/2010, p. 22).

Entretanto, em nenhum momento, assevera que não se deva proporcionar um ensino de qualidade, voltado à aquisição de uma aprendizagem significativa, capaz de favorecer a continuidade do educando na apropriação dos saberes dos anos seguintes deste mesmo ciclo.

Somando-se aos pareceres mencionados, encontra-se outra medida importante que é a instauração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC). A Portaria Ministério da Educação e Cultura nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas ações, definindo suas diretrizes gerais e resolvendo que:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (BRASIL, PORTARIA MEC 867/2012, art. 1).

A medida do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), conforme aclara a Portaria MEC/867 (BRASIL, 2012), é um acordo oficial adotado pelos governos federal, estadual e municipal, visando garantir que todos os alunos se encontrem alfabetizados em Português e Matemática até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Verifica-se que esse Pacto vem ao encontro da Lei de extensão do ensino fundamental de oito para nove anos no sentido de estimular a qualidade da alfabetização. A proposta não é passar a criança de um ano para o outro simplesmente porque não deve haver interrupção, pois, com a medida do Pacto, existe o compromisso de que o aluno deve estar alfabetizado até a faixa etária de oito anos. Ainda ressalta que essa é uma idade apropriada para o domínio da leitura e da escrita, como também destaca a necessidade de a criança estar de posse desse conhecimento para seus estudos futuros. O Pacto também propõe investir na qualificação do professor, peça fundamental do processo que não pode passar em branco, que precisa estar comprometido com essa aposta de mudança e busca de qualidade na educação.

Entende-se ser relevante destacar, também, as considerações enfatizadas pela Portaria MEC/867 (BRASIL, 2012) com relação ao PNAIC e à alfabetização “ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico”:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;

2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, MEC, 2012, p. 1).

Assim sendo, mais uma vez, percebe-se a preocupação em como deve ocorrer essa prática do professor alfabetizador no ensino fundamental de nove anos, principalmente, no 1º ano, por incluir crianças da faixa etária dos seis anos. Os princípios reforçam, às claras, as diretrizes e orientações quando afirmam que o educador precisa estruturar e sistematizar o ensino da alfabetização, bem como desafiar o aluno nas propostas pedagógicas, levando-o a ser crítico e questionador em relação ao seu aprendizado. Do mesmo modo, evidenciam novamente que a alfabetização deve ocorrer ao longo dos três anos do ciclo, tendo início no primeiro deles; porém, sempre visando situar o aluno no centro da aprendizagem que deve ser significativa e favorecer a sua identificação dentro do processo. Especialmente no quarto princípio, percebe-se a evidência na “ludicidade e cuidado com as crianças”, destacando-os como “condições básicas do processo de ensino e aprendizagem”. O aluno, no ensino fundamental e, particularmente, no primeiro ano, não deixa de ser criança e, como tal, precisa de cuidados diferenciados; e a questão de se entender que ele compreende o mundo através do lúdico é essencial para o sucesso da sua vida, tanto escolar quanto pessoal.

Outra questão importantíssima, pontuada pela Portaria MEC/867 (BRASIL, 2012), enfatiza o modo de conceber a alfabetização, situando-a como essencial na atualidade da educação em que vivemos, além de evidenciar o destaque do trabalho docente nesse processo de alfabetizar, no sentido de formar o ser humano como cidadão. No que diz respeito ao trabalho do professor, tal concepção do MEC (BRASIL, 2012) orienta que ele necessita não só pensar sobre o que ensinar aos alunos, como também a maneira de fazê-lo. O educador necessita ter um olhar mais abrangente de qual a visão do ser humano que ele tem sob sua orientação, bem como qual a visão de alfabetização, de mundo e de sociedade em que este aluno está inserido. Não apenas alfabetizar por alfabetizar, como algo mecânico e exigido pela Lei. A prática do professor precisa vir carregada de reflexão a respeito da

importância que a alfabetização pode ter na vida de uma pessoa. Averigua-se, nesse ponto, a preocupação com a qualificação desse profissional no art. 5, inciso IV, da Portaria MEC/867 (BRASIL, 2012), que instaura o PNAIC, na redação de um dos seus objetivos que é “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores”. No art. 6, inciso I, também se encontra estabelecida essa preocupação como ação do Pacto ao estabelecer como meta a “formação continuada de professores alfabetizadores”. Do mesmo modo, no art. 7, inciso II, verifica-se que, além de apontar a formação dos professores alfabetizadores como um dos eixos de ação, igualmente, estabelece a relevância da “formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo”. Encontra-se, no art. 12, especial atenção com a qualificação profissional do professor, especificando a determinação de delegar às IES (Instituições de Educação Superior) a competência de colocar em prática essa ação:

Art. 12

- I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;
- II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;
- III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;
- IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;
- V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC (BRASIL, PORTARIA MEC 867/2012, art. 12).

Ainda com relação à qualificação profissional dos professores, no art. 11 da Portaria MEC 867/2012, nos incisos IV e V, respectivamente, encontram-se estabelecidos que sejam de incumbência do MEC “promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto” e “conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto”. Dessa forma, essas ações visam facilitar e estimular a formação do educador.

Além da qualificação profissional, no art. 8 da Portaria do MEC 867/2012 (BRASIL, 2012), percebe-se o objetivo do Pacto em apoiar as escolas públicas, proporcionando-lhes, através do MEC, materiais didáticos, literatura e tecnologias

educacionais. Mais especificamente, de acordo com o art. 8, o MEC disponibilizará àquelas que aderirem ao PNAIC:

Art. 8

I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;

III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;

V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, PORTARIA MEC 867/2012, art. 18).

O apoio oferecido pelo MEC, disponibilizando materiais didáticos e recursos de ensino às escolas que aderirem ao programa, demonstra que o ministério preocupa-se com o trabalho do professor, pois é necessário que lhe seja dado suporte para que consiga colocar em prática todos os saberes que adquire na sua formação continuada. A qualificação profissional, em conjunto com condições favoráveis no exercício educativo, pode ser um diferencial positivo na evolução da educação.

Já com relação à avaliação, a medida do Pacto, instituída pela Portaria MEC 867/2012 (BRASIL, 2012), confere papel relevante entre suas ações. No Art. 13, inciso II, compreende-se que “(...) caberá aos Estados e ao Distrito Federal (...)” a incumbência de “(...) promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP”; no art. 14, inciso II, também se observa que será de incumbência dos Municípios “promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP”.

Constata-se que, a partir da instauração do PNAIC, houve maior atenção relativa à avaliação. A Portaria MEC/INEP 304/ 2013 (BRASIL, 2013) é um exemplo disso, pois teve como objetivo avaliar a qualidade do aprendizado. Ela oficializou a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica, resolvendo que:

Art. 1º - Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, no ano de 2013.

Parágrafo único - O INEP realizará a ANRESC (Prova Brasil), ANEB e ANA em regime de parceria com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal (BRASIL, MEC/INEP 304/2013, art. 1).

Visando-se elucidar o significado e o objetivo de cada um dos sistemas de avaliação referidos acima, verifica-se que o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) possui como finalidade fundamental: a avaliação da Educação Básica do país; o auxílio no aperfeiçoamento de sua qualidade; e, para tornar acessível o ingresso de todos à escola, a disponibilização de recursos efetivos para a elaboração, a reelaboração e supervisão de políticas públicas destinadas a esta Educação. Do mesmo modo, busca fornecer dados e indicadores que viabilizem maior entendimento das causas que exercem influência no desempenho dos alunos e anos avaliados. O Saeb abrange as três formas de avaliação: ANRESC, ANEB e ANA.

A ANRESC - ou “Prova Brasil” - objetiva realizar avaliação em Língua Portuguesa e Matemática, em escolas da rede pública de ensino, nos 5º e 9º anos do ensino fundamental de 9 anos, e nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de 8 anos (BRASIL, PORTARIA MEC/INEP 304/ 2013, art. 2, § 1º, inciso I). A ANEB tem como fim avaliar os 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular e de 3º ano do ensino médio das escolas das redes pública e privada (BRASIL, PORTARIA MEC/INEP 304/ 2013, art. 2, § 2º, inciso I). Ambas são realizadas de dois em dois anos.

Quanto ao caso específico da alfabetização, no ensino fundamental dos três primeiros anos do Ensino Básico, pois o foco da presente pesquisa é a análise das práticas de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, a avaliação é denominada de ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Essa consiste de uma avaliação censitária anual que foi oficializada pela Portaria MEC/INEP 304/ 2013 (BRASIL, 2013). De acordo com o Art. 2, § 3º, inciso I dessa Portaria, um dos objetivos específicos é “aplicar instrumentos (provas de Leitura e Escrita para o Grupo I e prova de Matemática para o Grupo II) a estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, em escolas públicas.” A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

Os dados obtidos nas avaliações são levados ao Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Seu objetivo é proporcionar estudos, pesquisas e avaliações relacionadas ao Sistema Educacional Brasileiro com o intuito de auxiliar a elaboração e efetivação de políticas públicas para a área

da educação, partindo de padrões de qualidade e igualdade, como também gerar informações com clareza e confiabilidade. Por fim, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) criado pelo Inep em 2007, proporciona uma síntese dos resultados das avaliações, expressando-os em valores (de zero a dez), favorecendo a sua compreensão e permitindo pautar propósitos que possibilitem a melhoria na qualidade educacional dos sistemas.

Além das avaliações internas, há o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que é um projeto internacional de avaliação comparada, utilizado com estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se julga a finalização da escolaridade básica determinada na maior parte dos países. O programa é promovido e administrado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país integrante, há um gerenciamento nacional. No Brasil, o projeto é supervisionado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A meta desse programa é gerar indicadores que colaborem para a discussão da qualidade da educação nos países integrantes, de maneira a custear políticas de melhoramento do ensino básico.

As avaliações ocorrem de três em três anos e envolvem leitura, matemática e ciências, sendo que, a cada ano, é dado maior destaque em cada uma dessas áreas. Em 2000, o enfoque foi em Leitura; em 2003, em Matemática; em 2006, Ciências. O PISA 2009 principiou uma nova etapa do programa, com o destaque mais uma vez reincidindo sobre a alfabetização; em 2012, foi, outra vez, a Matemática; e em 2015, será sobre a área das Ciências. Além de verificar as competências dos alunos nas já referidas áreas, o PISA reúne dados para a produção de indicativos contextuais, os quais possibilitam correlacionar a atuação dos alunos a intercorrentes demográficas, socioeconômicas e educacionais. Esses dados são reunidos através da realização de questões específicas para os alunos e para os estabelecimentos de ensino. Os frutos dessa averiguação podem ser usados pelos governos dos países incluídos como ferramenta de trabalho na delimitação e aperfeiçoamento de políticas educativas, buscando deixar mais bem-sucedida a educação no sentido de formar jovens atuantes e participativos na sociedade.

A partir do conhecimento e estudo das mudanças na Lei, compreende-se que as mesmas visam assegurar o direito da criança ao acesso ao ensino fundamental, bem como pretendem proporcionar a ela mais oportunidades de uma maior

qualidade de alfabetização e aprendizagem. A extensão do ensino fundamental de oito para nove anos vem corroborar com esse objetivo, segundo o que explicitam as leis, pareceres, resoluções e medidas citadas acima, determinando também que o 1º ano seja iniciado aos seis anos de idade. Por isso o estudo das orientações de como está acontecendo esta implantação na prática, torna-se muito importante para o presente trabalho. É o que veremos a seguir.

2.3 Relatórios do MEC para o 1º ano do Ensino Fundamental e Ensino Básico

Compreende-se a extensão do ensino fundamental para nove anos como situada ao redor de diversos fatores que abarcam uma grande gama de questões importantes geradas a partir dos aspectos legais. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura elaborou um modo de trabalho de conexão com os sistemas de ensino e com as várias instituições dirigidas para a questão da educação. Esse ministério pretende, com estas articulações, buscar uma renovação pedagógica, tendo em vista a seriedade que demanda tanto a implantação do ensino fundamental de nove anos quanto a qualificação do ensino básico como um todo. Para tanto, ele apresentou os seguintes relatórios:

Em 2004, efetivou o relatório denominado “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: 1º Relatório do Programa”. Nele, foram informados os atos fundamentais realizados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), Defensoria Pública de Estado (DPE) e a Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação em todo o Brasil, através de várias reuniões por região. Nesses encontros, que culminaram no relatório referido, que abrange um intervalo de tempo que vai de fevereiro a julho de 2004 (MEC/SEB, 2004), foram debatidas as realizações dos sistemas de ensino para tornar possível tal ampliação desejada nos estados do país. Esse relatório sustenta a extensão do tempo em que o aluno frequenta a escola. A prorrogação em mais um ano de estudo deve gerar um crescimento positivo no desenvolvimento da educação, tais como: inserção de todas as crianças de seis anos na escola; menor tempo de exposição das mesmas a circunstâncias de perigo; perseverança na frequência ao ambiente escolar; triunfo na aprendizagem e prolongamento da escolaridade dos alunos. Os procedimentos educacionais necessitam ser apropriados à idade dos alunos que passam a fazer parte desta etapa do ensino

para que a trajetória da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra sem cortes e comoções (BRASIL, 2004).

Logo após, em julho de 2004, foi veiculado o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais”, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)/ Secretaria de Educação Básica (SEB)/ Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE)/ Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) (2004). Esse instrumento tratou da revisão da proposta pedagógica; reorganização dos tempos e dos espaços escolares; da escola como pólo irradiador de cultura e conhecimento; da fundamentação legal; do porquê do ensino fundamental de nove anos; da sua organização com essa duração estendida - com o acesso de alunos de seis anos - os nove anos de trabalho no ensino fundamental e a nova idade que integra o ensino fundamental - e da formação dos professores. O documento “Ensino Fundamental de 9 Anos - Orientações Gerais” foi fruto, principalmente, dos debates com os administradores que frequentaram esses congressos; e sua organização foi efetuada em Brasília, no “Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos” em novembro de 2004, assim como em “Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância” que aconteceu em Brasília em dezembro de 2004. Esse registro foi fonte de orientação para os quesitos relacionados à pedagogia e à administração no que tange ao ingresso das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. O documento mostrou, igualmente, o embasamento das leis referentes a pontos como: a organização do tempo e do espaço escolar; a formação do professor para atuação com a criança de seis anos; o trabalho coletivo, entre outras dimensões significativas que permitem a edificação de uma educação traçada no caráter social (BRASIL, 2004).

Ainda nesse ano, também se publicou o segundo relatório do programa (BRASIL, 2004), do período de 18 a 19 de novembro de 2004, que aconteceu a partir do Encontro Nacional: ensino fundamental de nove anos, em Brasília, e impulsionou diversas áreas, apontando um alto grau de aprovação e apoio ao programa. Ressalta-se a relevância do comparecimento de um número considerável de representantes de todo o país (BRASIL, 2004). Esse relatório explicitou as dinâmicas essenciais efetuadas pela SEB/DPE/COEF em conjunto com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, entre agosto de 2004 até julho de 2005. Esse documento confirma que a proposição de extensão dos anos de escolaridade postula dos profissionais, no desempenho da docência e gestão, não

só mais ponderação e meditação para investigar a fundo a temática, como, igualmente, a elaboração de táticas direcionadas à efetivação do programa (BRASIL, 2005).

Depois, em 2006, efetivou o terceiro relatório que evidenciou uma investigação das indagações mostradas nos seminários regionais, apresentando o tripé da reforma: currículo, recurso financeiro e formação profissional. O propósito desse relatório foi, além de renovar os dados sobre o programa, também aclarar as incertezas e as indagações dos estabelecimentos de ensino sobre o processo de extensão do ensino fundamental para nove anos de duração (BRASIL, 2006). Foi intitulado como “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: 3º Relatório do Programa” e tornou-se um dispositivo imprescindível na fase transitória de oito para nove anos do ensino obrigatório.

Também em 2006, ocorreu a apresentação do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”, efetuada no Seminário Nacional Currículo em Debate, em duas impressões, de 08 a 10 de novembro e 22 a 24 de novembro de 2006, em Brasília (BRASIL, 2007). Ele indicou aos sistemas de ensino e às instituições escolares nortes a serem seguidos, dados, meditações e alternativas de trabalho visando auxiliar a atividade didática nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como ponto central, principalmente, crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2006). A fim de assistir educadores na sua prática e orientadores no desempenho da coordenação sobre a infância na educação básica, o documento toma como alvo a evolução e o aprendizado dos alunos dessa idade que farão parte do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006).

Mais um documento, “Indagações sobre Currículo-kit currículo” (BRASIL, 2007), resultado de Seminário Nacional sobre assuntos voltados ao currículo, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura, mostra-se relevante para o presente estudo. Esse documento abrange todo o ensino básico e tem como objetivo levar cada uma das escolas e Secretarias de Educação a refletirem sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos. O tema, nele exposto, segue em eixos fundamentais para o debate entre professores, gestores e demais profissionais. Os cinco focos de organização que correspondem aos capítulos da publicação são estes: Currículo e Desenvolvimento Humano (Elvira Souza Lima); Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo (Miguel Arroyo); Currículo,

Conhecimento e Cultura (Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau); Diversidade e Currículo (Nilma Lino Gomes); Currículo e Avaliação (Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas).

Ainda em 2007, foi publicado o documento do Ministério da Educação e Cultura (2007), intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão de Crianças de Seis Anos de Idade”, tendo como finalidade aprofundar questões relativas à implantação do novo ensino fundamental de nove anos. Nessa edição do documento, encontram-se nove textos elaborados por pesquisadores e professores de quatro instituições de ensino superior do Brasil.

Em 2009, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB) e Coordenação Geral do Ensino Fundamental, editou um novo documento chamado “Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação - Mais um Ano é Fundamental”. Este material tem como meta primordial servir de auxílio aos gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições quanto à introdução e efetivação do ensino de nove anos. O certificado contém direcionamentos que visam qualificar e equiparar a oferta de ensino, no sentido de apresentar formas de se organizar o ensino fundamental de maneira que os alunos possam continuar os estudos e, do mesmo modo, possibilitar que a criança venha a ter um período maior para conquistar e evoluir na aprendizagem da alfabetização e do letramento.

Já, em 2010, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2010) no Parecer nº 11, de 14 de dezembro, fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Este Parecer decide que:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à

Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola (PARECER CNE/CEB 11/2010, p. 1).

Ainda com relação ao Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), destaca-se interessante apontar o art. 9º que afirma que o currículo é formado pelas experiências vividas em torno do conhecimento da realidade social, ou seja, as vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos já acumulados, os quais contribuem na constituição de suas identidades.

Conjuntamente no art. 24 do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), constata-se a preocupação em enfatizar a necessidade de integração dos conhecimentos para aproximar o processo educativo com as experiências dos alunos.

Outrossim, no art. 25 do referido Parecer acima, percebe-se a importância delegada à questão do professor levar em conta “a diversidade sociocultural, a relevância de acesso aos bens culturais e múltiplos interesses e necessidades dos alunos”.

Também no art. 6º., inciso II, encontram-se explicitadas, em relação aos princípios políticos como norteadores das políticas educacionais e das ações pedagógicas, a premência “da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios”; fala, igualmente, “da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades”.

Observando-se essa reunião de deliberações, no contexto geral do país, nota-se que ela forma peça significativa e indispensável da política. Porém, a maneira como elas serão colocadas em prática gerará consequências no cenário das atuações do governo, tanto dos estados quanto dos municípios. E, principalmente, há que ser verificado os efeitos da política.

Ainda percebe-se que cada escola apresenta suas peculiaridades e, se as demandas da legislação não ficarem claras e as orientações bem especificadas, poderá haver diversas interpretações de acordo com necessidades e interesses múltiplos. Duran (2006) igualmente revela preocupação com as compreensões e as disputas entre as políticas públicas. Do mesmo modo, destaca a necessidade de haver uma homogeneidade entre as interpretações da Lei para que os propósitos da extensão do ensino fundamental para nove anos possam fluir como um todo. Em

caso contrário, poderão surgir equívocos, acarretando, possivelmente consequências inversas do que o almejado.

Mais um fator que se entende como relevante na observação da questão é o fato de o professor nem sempre ser visto como tema central da mudança, juntamente com o aluno. O conhecimento do docente, bem como seus ideais e forma de pensar, não são valorizados. Para Nóvoa (2006), os educadores, em nenhum momento, contemplaram seu saber característico apropriadamente legitimado. De acordo com esse autor, inclusive na ocasião em que se reitera a relevância de seu papel como educador, a propensão é, constantemente, conceber que lhe é suficiente o bom domínio dos conteúdos e certa aptidão para a comunicação e manejo do aluno. O mais é considerado prescindível. Sob sua ótica, esses posicionamentos acabam por gerar uma inevitável depreciação e desvalorização do professor enquanto profissional.

Em relação ao educador e sua prática, além de lhe indicar caminhos para realizá-la, deve-se valorizá-lo em todos os sentidos. Como expressa Libâneo (2000, p. 84): “necessita-se de melhores salários, condições de trabalho, melhor qualificação, estabilidade das equipes nas escolas, servindo também para reconfigurar o papel deste professor”. O educador precisa sentir-se parte integrante e importante da mudança e não um mero coadjuvante no cenário da educação, em que suas falas já vêm prontas e, espera-se, que sejam decoradas e encenadas de acordo com o contexto estipulado.

Ademais, o professor precisa estar muito bem ancorado nos regimentos e receber suporte em relação às orientações sobre a legislação e materiais orientadores para a implantação das políticas públicas em questão; sobretudo, ele carece de autonomia tanto para refletir sobre sua prática quanto para agir segundo suas visões de educação. Cancian (2000, p. 72) aponta para essa questão, afirmando que o papel do professor, na prática, exerce grande destaque:

Se no primeiro momento há toda uma ênfase na teoria, no segundo momento a ênfase recai na prática. Se no primeiro momento o professor é uma espécie de espectador diante do que se propõe, no segundo momento ele passa a ser verdadeiramente um ator que reflete, que questiona, que busca novas alternativas, o que implica, muitas vezes, numa reformulação daquilo que havia sido aprendido no momento anterior. A aprendizagem, nesse segundo momento, se renova e se amplia sob o comando da experiência, ou seja, à luz dos desafios concretos com que o docente se depara no cotidiano de sua prática (CANCIAN, 2000, p. 72).

Nessa assertiva, a prática do professor entra em foco e se torna tão importante quanto a teoria. Por conseguinte, é justamente no fazer pedagógico do dia a dia que ele se confronta com as dificuldades, as dúvidas - quando devem surgir os questionamentos -, as reflexões e os posicionamentos acerca da aprendizagem dos aportes teóricos; o que exige que esse educador assuma uma postura constante de questionador de sua própria prática.

Dando continuidade aos estudos, após a pesquisa dos materiais apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura/Câmara de Educação Básica, com o objetivo de trazer orientações para o desenvolvimento do trabalho com crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, será dada ênfase ao conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, realizando enlances com os documentos Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade e Indagações sobre o Currículo.

2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

O Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010) que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no art. 2º, estabelece que “as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (PARECER CNE/CEB 11/2010, p. 1).

Pesquisando, por conseguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, atualizadas em 2013, elaboradas após a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996, apreende-se que são mandatórias e têm os seguintes objetivos:

Art. 2º

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da educação da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram,

indistintamente da rede a que pertençam (RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2010, art. 2º).

Evidencia-se, nesse artigo, portanto, a preocupação em estabelecer orientações a serem seguidas, bem como em direcionar a organização do currículo no sentido de que ele deva ser permeado de atitudes reflexivas e críticas tanto na teoria quanto na prática. Verifica-se que as DCNEB estabelecidas pela Resolução CNE/CEB 4/2010 (BRASIL, 2010) apontam, igualmente, para a necessidade de que todos sigam uma linha comum, pois, as mesmas:

Visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes deste nível de escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2010, p. 8).

Destacando-se ainda, na Seção II, art. 23 das DCNEB determinadas pela Resolução CNE/CEB 4/2010 (BRASIL, 2010), referente ao ensino fundamental de nove anos, tem-se o seguinte:

Art. 23 O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos (RESOLUÇÃO CNE/CEB, 2010, art. 23).

Depreende-se, nesse artigo, uma visão de que se deve tratar de modo diferenciado os anos iniciais do ensino fundamental; e entende-se que a aprendizagem não pode ocorrer semelhantemente em todas as fases. A criação de um ano a mais para o ensino fundamental não significa que se continue vendo as crianças de seis anos no 1º ano do mesmo modo como se a observava com sete anos. Para cada fase é preciso haver, portanto, um modo específico de atuação pedagógica. Cita-se Goulart (2007, p. 87) para enfatizar a necessidade de rever o trabalho com o aluno, no ingresso no ensino fundamental. Ela esclarece que, nessa fase, o aluno está “no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental” e sugere que o fazer pedagógico e o planejamento precisam antever essas “diferenças e, também, atividades que alternem movimentos, tempos e espaços”. A estudiosa ainda nos afirma que as crianças, ao ingressarem no ensino

fundamental, precisam perceber-se “acolhidas” conforme a sua faixa etária e “continuar aprendendo criativamente”.

Ainda pode-se encontrar referência particular ao período inicial do ensino fundamental de nove anos no art. 23 da Resolução CNE/CEB 4/2010 (BRASIL, 2010) das DCNEB, igualmente na Seção II, Parágrafo único:

Art. 23, Parágrafo único: No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens (RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2010, art. 23, parágrafo único).

Nesse parágrafo, fica ainda mais evidente, a orientação de que a inclusão da criança de seis anos não pode ser realizada sem ter em vista a ideia de que “acolher também significa educar e cuidar”, ou seja, observar e respeitar os interesses e necessidades de cada fase, bem como a forma como ela aprende, sem tirar-lhe o direito de ser contemplada em toda a sua totalidade de ser humano.

Ainda estudando-se o parágrafo único, da sessão II do art. 23, relacionam-se as ideias de Borba e Goulart (2007) que aclaram as referidas determinações ao atribuir ênfase à importância de perceber a criança em todas as suas dimensões como fator primordial em sua aprendizagem. Ambos reiteram que a mesma deve ser respeitada como pessoa, com uma trajetória de vida anterior ao ingresso na escola, com potenciais e possibilidades que precisam ser contemplados e estimulados. Também reforçam a necessidade de assegurar que a criança tenha possibilidade de se expressar plenamente, respeitando a infância e a adolescência como fases de descobertas e como portas abertas, cheias de interesse e curiosidade em conhecer o mundo.

Conjuntamente, Moreira e Candau (2007, p. 31-38), do mesmo modo, vêm trazer para a presente verificação apontamentos interessantes no que tange à necessidade de “elaborar currículos culturalmente orientados” para que a garantia do aprendizado de conteúdos curriculares possa, realmente, favorecer o usufruto dos bens culturais e fazer com que o aluno se sinta um produtor de cultura. Além disso, nos indicam que essa questão poderá ser concretizada mediante a adoção de “uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais”. Os autores priorizam, também, a premência em “expandir os conteúdos curriculares, de maneira a incluir elementos da própria cultura do aluno

no currículo”. Os teóricos também vão mais além, atestando a relevância de “promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural, relacionando-a aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país”.

Com relação aos objetivos da formação básica peculiares ao ensino fundamental, o art. 24 das DCNEB da Resolução CNE/CEB 4/2010 (BRASIL, 2010), compõem-se das subseqüentes proposições:

Art. 24

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

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

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

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

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2010, art. 24).

Desse modo, refletindo-se sobre as proposições citadas acima, compreende-se que os objetivos contidos nas DCNEB apontam para a questão do foco central na alfabetização, contudo, evidenciam, na proposição II, que a alfabetização não deve ocorrer apenas no 1º ano, mas sim ao longo dos três anos. Isso vem reforçar o respeito ao tempo de maturidade e individualidade com que a criança, em cada fase, constrói a sua aprendizagem. Segundo Arroyo (2007, p. 46), “ordenar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender observando a característica de cada tempo de formação não é uma opção”. Ele nos afirma, enfaticamente, com relação ao respeito ao tempo de maturidade e individualidade de aprendizagem do aluno, que é um “direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos, humanos”.

Constata-se, ainda com relação ao art. 24 da Resolução CNE/CEB 4/2010, que as afirmações estabelecidas deixam clara a preocupação no desenvolvimento da criança como um todo. Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 97), em seus estudos, advertem que os alunos “(...) têm o direito de aprender os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que lhes assegurem cidadania no convívio dentro e fora da escola”. Sendo assim, um conhecimento não pode ser escolhido por interesses alheios ao seu processo e sim focado no aluno como indivíduo e ser social.

Reportando-se, a seguir, especificamente para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos formuladas no Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), com relação ao tópico, relevância dos conteúdos, integração e abordagens, encontra-se no art. 30, também explicitado que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar o seguinte:

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (PARECER CNE/CEB 11/2010, art. 30).

Esse artigo vem, novamente, tratar a questão da alfabetização e do letramento, deixando clara a necessidade de desenvolver as diversas formas de expressão. Nery (2007, p. 127) reforça que “todo o professor é professor de linguagem” e orienta que as “questões do ler/escrever e do falar/ouvir” precisam ser entendidas “em relação a todas as áreas do conhecimento do ensino fundamental” de forma que “os conteúdos estejam articulados a partir do eixo da linguagem”. A proposição do art. 30, inciso III, também determina a importância da continuidade da aprendizagem nos três primeiros anos do ensino fundamental, focalizando a alfabetização como algo complexo que não pode ser adquirido plenamente apenas em um único ano.

No Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, verifica-se que:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola. – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos

na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (PARECER CNE/CEB 11/ 2010, art. 1º, 2º e parágrafo único).

Essas orientações, contidas nas DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), não se configuram apenas em dados a serem simplesmente lidos e depois esquecidos, mas precisam fazer parte da organização escolar e nortear o planejamento da escola. Cabe, igualmente, observar o destaque que o parágrafo único do art. 1º do referenciado Parecer atribui à importância de contemplar todas as modalidades de ensino, sem haver exclusão. Para Arroyo (2007, p. 38), quando se leva a indiscutível questão ética de respeitar os alunos, como “sujeitos iguais de direitos”, têm-se a obrigação de assentir que “o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos”. Isso significa que o direito a uma educação de qualidade que forma o indivíduo em sua totalidade, portanto, faz parte do direito de todos os alunos. Além disso, depreende-se que o educando tem, também, o direito de ser percebido como foco principal na elaboração do currículo.

No que concerne ao relatório do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010) contido nas Diretrizes do Ensino Básico, dar-se-á ênfase aos tópicos relacionados a fundamentos, população escolar, currículo, projeto político- pedagógico e avaliação. Seguem as concepções principais do conteúdo de cada tópico.

No trecho do relato que corresponde aos fundamentos, o direito à educação destaca-se como alicerce máximo das DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), bem como o oferecimento de uma educação com qualidade social e a reinvenção do conhecimento; a apreensão da cultura pelos alunos também faz parte desses princípios. Com relação aos princípios norteadores que permeiam a fundamentação do Parecer em questão, encontra-se afirmado que no:

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios:

I- Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

II- Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de

diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III- Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (PARECER CNE/CEB 11/ 2010, art. 6).

Estudando o art. 6º, que trata dos princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam as DCNEF, busca-se embasamento nas reflexões de Gomes (2007), que revela como se faz necessário entender o aluno como um sujeito ético e de direitos. Perceber o educando como tal, envolve a elaboração de um currículo que promova tanto o desenvolvimento do ser humano - no que toca ao conhecimento e reivindicação de seus direitos - como também alguém que respeite o direito do outro. Que se veja nele um ser humano capaz de construir sua aprendizagem de forma autônoma e livre, mas que, do mesmo modo, seja capaz de ser solidário e de lutar pela justiça para todos. Em suma, o artigo abarca a edificação de um currículo voltado para o respeito ao aluno como ser humano e como um indivíduo que vive em sociedade.

Gomes (2007, p 25-26) afirma, igualmente, conforme o determinado pelas DCNEF, evidenciando que, para que isso ocorra, precisamos reeducar “nosso olhar sobre o ‘outro’ e sobre nós mesmos”; também “construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade seja uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações e das relações estabelecidas na escola”. Ainda ressalta (2007, p.38) que a escola não é somente um local de aprendizagem, mas sim “um espaço sociocultural e imprime marcas profundas no nosso processo de formação humana”.

Atendo-se mais uma vez ao art. 6, especificamente ao inciso III das DCNEF, que determina os princípios estéticos, torna-se relevante associar os pensamentos de Borba e Goulart (2007, p. 48) para complementar a pesquisa. Sob a ótica das autoras é vital pensar “sobre as relações entre arte, cultura e conhecimento no espaço escolar, focalizando a importância da apreciação e da criação artístico-cultural na formação das crianças”. Portanto, é muito importante abrir esse espaço escolar para a cultura e a arte, dando-lhes seu devido valor tão intrínseco à vida humana. A arte, sendo um conhecimento sensível, acaba por fazer com que o aluno desenvolva a sensibilidade não só dessa área específica, mas também adquira a

capacidade de relacionar-se com o seu aprendizado e com o mundo que o cerca de forma diferenciada. O dom de sensibilizar-se é aptidão deveras essencial para o ser humano da atualidade. As autoras ressaltam da mesma forma que não podemos pensar em formar indivíduos dinâmicos e agentes, analíticos e inovadores, com capacidade de criar, se não dispormos de alcance à diversidade de expressões e com elas adquirirmos liberdade para emitirmos opiniões, estabelecer correspondências, compor significados e saberes.

Ainda com relação ao currículo, Gomes (2007, p. 23) vem clarear o estudo ao afirmar que o mesmo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Declara que ele possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, uma vez que a produção de conhecimento nele envolvida realiza-se por meio de uma relação entre pessoas.

Na averiguação do tópico voltado a caracterizar a população escolar, percebe-se a constatação de que há “grande diversidade sociocultural; disparidade socioeconômica e múltiplas infâncias e adolescências”. Ao constatar a diversidade sociocultural e disparidade econômica, as orientações do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 109) são claras ao ressaltar que as mesmas “(...) contribuem para determinar oportunidades muito diferenciadas de acesso dos alunos aos bens culturais”. Por conseguinte, o Parecer referenciado orienta que a escola deva ter “(...) o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente”. Do mesmo modo ressalta a premência de identificar, compreender e valorizar o aluno, afirmando que “a proposta político-pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local”.

Correlacionado à visão da população escolar, igualmente, compreende-se uma forte preocupação no conteúdo das DCNEF com as múltiplas infâncias e adolescências. Essas Diretrizes compreendem os alunos do ensino fundamental regular como crianças e adolescentes de faixas etárias cuja evolução está delimitada por curiosidades e anseios pessoais, ligado as suas dimensões física, emocional, social e cognitiva, em contínua relação. Como indivíduos de sua própria história, os aspectos de progresso dos educandos estão muito agregados com seus jeitos particulares de viver e suas variadas experimentações com relação à cultura e a sociedade (BRASIL, PARECER CNE/CEB 11/2010).

Devido a essa preocupação depreendida no conteúdo das DCNEF com as múltiplas infâncias e adolescências, buscaram-se, nos apontamentos de Nascimento (2007, p. 25), referências particulares à população escolar específica da presente pesquisa que é a faixa etária de seis anos. O autor, ao refletir sobre esse ponto, procura focar-se na “busca de possibilidades adequadas para receber as crianças de seis anos de idade no ensino fundamental”. Ele nos revela que, ao buscar possibilidades adequadas para recebê-las, é fundamental ter conhecimento de “quem são essas crianças, quais são as suas características e como essa fase da vida tem sido compreendida dentro e fora do ambiente escolar”. Para ele, ainda, “existem infâncias e não infância”, pois as crianças são muito diferentes umas das outras; e cada uma delas traz sua singularidade e uma bagagem de vivências, de acordo com o ambiente de onde provém. Em vista dessa constatação, o estudioso afirma que se faz necessário rever “que espaços e tempos estão sendo criados para que as crianças possam trazer para dentro da escola as muitas questões e inquietudes que envolvem esse período da vida”. E, mais ainda, deve-se verificar se esses espaços estimulam-nas para que possam “viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados”.

Ainda abordando o tópico da poluição escolar, observa-se que há um olhar diferenciado para os anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o já mencionado Parecer, a criança necessita aprimorar o potencial de representação, fundamental para a aprendizagem da leitura, dos princípios matemáticos primordiais e para o entendimento da realidade que a cerca, bem como da evolução da linguagem, da capacidade de memorização, descrição e planejamento de seus atos. Esse Parecer salienta - de forma conjunta - que o aprender a ler e a escrever não se dará do mesmo modo e no mesmo tempo para todas as crianças, demandando que os estabelecimentos de ensino dediquem estímulos diferentes e respeitem o ritmo de cada um. Além do mais, evidencia a necessidade de enfatizar, neste período, o desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem. Encontram-se, também, nas ideias de Gomes (2007, p. 38), referências quanto à aprendizagem, currículo e aluno, afirmando que a atenção da escola carecerá de oferecer a todos o justo tempo de “aprender, conviver, socializar, formar”; por conseguinte, dispor, como base na organização do currículo, a elaboração de um tempo escolar que acolha e que tenha flexibilidade, aproximando-

se, cada vez, mais da perspectiva intermitente e intrincada de cada época da vida humana.

Aprofundando-se, igualmente, na observação da população escolar, as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, P. 110-111), ressaltam aspectos relevantes da sociedade contemporânea, que se mostram como desafios para o professor. Dentre eles, “a exposição das crianças e adolescentes à mídia”; a “inclusão digital dos alunos”; “a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado e o excessivo apelo ao consumo” e o “aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza”. Esse Parecer ainda aponta orientações, estabelecendo que “é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e, que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos”. Do mesmo modo, orienta o educador para que posicione-se não só como aquele que ensina, mas também como o que aprende; acima de tudo, atenta para que se promova um olhar crítico e reflexivo frente às transformações da contemporaneidade. Outro desafio evidenciado pelo Parecer em questão diz respeito ao fato de que “crianças e adolescentes brasileiros também estão sujeitos à violência doméstica” e constata que o “crescimento da violência e da indisciplina é um reflexo da sociedade contemporânea”, acarretando um tratamento sério e especial. Como meta, tal Parecer (Brasil, 2010, p. 112) “propõe que seja realizado um trabalho de valorização do educador e da escola e que se forme uma união entre a mesma e a família para que se construam, conjuntamente, regras de convivência em sociedade”.

Abordando os desafios da sociedade contemporânea, apontados na observação da população escolar, destaca-se a reflexão de Arroyo (2007, p. 42), que traz iluminações importantes ao revelar que, para enfrentar essas demandas, é preciso uma formação profissional que não tenha somente conhecimentos sobre sua disciplina, todavia compreenda os diversos aspectos “da formação de um ser humano”.

Voltando-se o foco para mais um tópico que consta no Parecer em estudo, o currículo, evidencia-se que o mesmo estabelece como da competência - essencialmente - da “instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura”. As DCNEF esclarecem a noção de currículo afirmando que:

[...] uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos (PARECER CNE/CEB 11/2010, BRASIL, p.112).

À vista da definição de currículo apresentada nessa citação, considera-se o pensamento de Arroyo (2007). O autor afirma que tem aumentado as incertezas do educador quanto à organização curricular; que essa, talvez, possa afetar a organização do seu fazer pedagógico e do aprendizado do aluno. Ainda evidencia que, conjuntamente a esses sentimentos sobre o currículo, as identidades pessoais do profissional da educação vêm sendo redefinidas e acabam por refletir na forma de “ver os alunos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender”. Da mesma forma, o autor sinaliza que, dependendo do modo de ver os alunos, é necessário ter outra percepção do fazer pedagógico, do tempo e de sua ordenação.

No currículo, igualmente, como atestam as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), os saberes escolares podem ser entendidos como a reunião de conhecimentos que a escola escolhe e modifica, para que possam ser ministrados, e de igual modo ofereçam componentes para a formação ética, estética e política do aluno como apontado nos fundamentos.

As DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010) mostram-se enfáticas ao apontar para a relevância de que o currículo deva ter claro aquilo que pretende ao selecionar e organizar os conteúdos. Mais precisamente “que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 113) para que a teoria não acabe se distanciando da realidade e da prática.

De igual modo, percebe-se que as DCNEF desse Parecer (BRASIL, 2010, p. 113) destacam que, “muitas vezes, a escola constitui a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população” e, esse fato, faz com que aumente, consideravelmente, “a necessidade de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país”. Acentua-se o pensamento de Arroyo (2007, p. 39-40) que ressalta a importância de

refletir sobre o currículo. O autor assevera que a lógica a que a sociedade subjugava as vidas da grande maioria da população se confronta com os fundamentos que conduzem a formação curricular. Segundo ele, não há como assegurar os direitos desses educandos sem “repensar políticas e diretrizes curriculares”.

Também se compreende que o currículo do ensino fundamental tem uma base nacional comum, de acordo com as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Define-se, portanto, o destaque para a união da educação no país, porém sem deixar de contemplar as peculiaridades de cada região e de cada estabelecimento de ensino. As DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 explicitam isso de forma evidente ao indicar o seguinte:

A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades (PARECER CNE/CEB 11/2010, p. 113).

No que diz respeito aos componentes curriculares estabelecidos pelas DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 114), a sua organização é efetuada em áreas de conhecimento que consistem em:

- I – Linguagens:
 - a) Língua Portuguesa
 - b) Língua materna, para populações indígenas
 - c) Língua Estrangeira moderna
 - d) Arte
 - e) Educação Física
- II – Matemática
- III – Ciências da Natureza
- IV – Ciências Humanas:
 - a) História
 - b) Geografia
- V - Ensino Religioso (PARECER CNE/CEB 11/2010, p. 114).

De modo igual, constata-se, segundo determinações das DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010, que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem ter base nas eventualidades oportunizadas pelos seus referenciais, no tratamento de temas amplos e relacionados à contemporaneidade, que atingem a vida humana em proporções mundial, regional e local, bem como, no campo do indivíduo. Os assuntos que carecem entremear a elaboração dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada de acordo com as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), verificam-se como:

[...] saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural [...] (PARECER CNE/CEB 11/2010, p. 115).

Sobre os componentes curriculares, reporta-se a Gomes (2007, p. 29) que argumenta a premência em repensar o quesito diversidade que, de acordo com a autora, evidencia estar presente com maior ênfase na parte diversificada do currículo. Sob o seu ponto de vista, a parte diversificada “ocupa um lugar menor do que o núcleo comum”. A autora aponta que é no núcleo comum que “encontramos os ditos conhecimentos historicamente acumulados recontextualizados como conhecimento escolar”. Afirma, também, que nessa percepção, as particularidades de cada região e local, os aspectos culturais, a arte, a corporeidade, a sexualidade são temas que “diversificam o currículo” e não “núcleos”. Desse modo, assuntos altamente relevantes para o aprendizado não têm, na prática, o privilégio devido, pois, de acordo com a autora, deveriam ser incluídos como “eixo central”.

Outro ponto importante do mesmo tópico acima referido é o que diz respeito à dimensão constituída por várias culturas no currículo. Nessa perspectiva de visão de currículo, a constatação de quão rica é a produção cultural conduz, segundo as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010, à “(...) valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais”. Do mesmo modo, o fato de o currículo ser constituído por várias culturas viabiliza construir “(...) uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola (...)” (PARECER CNE/CEB 11/2010, p. 115).

A respeito desse tópico, verifica-se nas concepções de Moreira e Candau (2007, p. 32) que, para o currículo ser realmente constituído de várias culturas, há que se romper com o “daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar”. Desse modo, os autores indicam que, na prática, é necessário mudar o modo de pensar arraigado à escola de que existe apenas uma cultura. Esta visão pode acarretar o reforço a uma referência cultural dominante, gerando discriminação e exclusão. Os escritores ainda ressaltam que esse rompimento “é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola”. Portanto, é um trabalho que exige esforço e dedicação por parte do professor, bem como de uma tomada de posição que promova o respeito à diversidade e à inclusão de todos.

No tocante ao tópico do currículo, aponta-se, além do mais, o trecho determinado pelas DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, p. 116) que revela que “a leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu” como bastante relevante por estabelecer a necessidade de uma relação de aprendizado que não se limite “à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas”. Esse encontro abarca a possibilidade de, ao conhecer o novo, o aluno descobrir sua capacidade de interpretá-las e faz com que a escola disponibilize espaços para ele reinventar o conhecimento, criar e recriar cultura (PARECER CNE/CEB 11/2010).

Também o Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 116), determinando orientações para formulação do currículo, aborda questões significativas para a aprendizagem da faixa etária pesquisada tanto na área que envolve a alfabetização quanto nas outras esferas da aprendizagem. Especifica que o currículo não se restringe apenas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento; mas importantes questões como “valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta” são transmitidas não só através de conhecimentos, mas por meio de “vivências proporcionadas pela escola”. Muitas aprendizagens que são construídas no dia a dia através de atividades concretas precisam fazer parte do currículo.

A ênfase tanto na atenção à ludicidade quanto à forma de desenvolver a aprendizagem e a formulação do currículo, equitativamente, se percebe explícita no relatório das DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 116) quando destaca que “(...) do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do

lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física (...)", devendo estar dessa forma presente em todas as disciplinas. E as DCNEF do referido Parecer intensificam essa percepção da premência do lúdico na elaboração do currículo, esclarecendo que "(...) no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional", ou seja, "(...) tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos". Tudo aquilo que o aluno aprende necessita ser permeado pelo afeto, pela emoção e ser-lhe interessante e significativo para gerar uma aprendizagem realmente verdadeira.

Indagando-se em relação à determinação de enfatizar o lúdico na formulação do currículo no relatório das DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), empreende-se ligação com Goulart (2007, p. 89). A autora sustenta que, na situação dos "anos iniciais do ensino fundamental", o aprendizado das diversas áreas do conhecimento deve ser trabalhado de maneira que os alunos consigam, ludicamente, ir edificando outros meios de compreender a realidade, compondo novas situações de viver e de agir.

Aprendizado este que Antunes (1998, p. 37) destaca como digno de ser bem planejado e ter um lugar de destaque. O autor afirma que não se deve "usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o processo dos alunos". Esta afirmação denota que o lúdico é algo sério e importante no aprendizado da criança e do mesmo modo deve ser sério o olhar do professor ao pensar na forma de incluí-lo no currículo.

Sob esse ponto de vista, percebe-se o quanto o lúdico deve estar presente no planejamento; que ele precisa estar tão arraigado e valorizado que seja natural pensar o planejamento e o fazer pedagógico como indissociáveis do aprender através da brincadeira. Como afirma Kramer (2007), quanto mais distante o educador mantiver o brincar da criança, mais distante a deixará da sua real essência.

Igualmente, mencionam-se as opiniões de Borba (2007, p.41-42) sobre a questão da importância do lúdico no currículo. A autora afirma que se deva incluí-lo na grade curricular do ensino fundamental pelo fator de desenvolvimento e aprendizagem, bem como porque "a brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças" e não desempenha em

absoluto papel apenas de lazer. Do mesmo modo, revela que o lúdico, por consequência, é formado de “um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo” que se fazem indispensáveis para o aprendizado. Atesta, ainda, que é deveras urgente rever e recolocar o lúdico no ensino fundamental no mundo contemporâneo, argumentando que “a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola, muitas vezes, o principal universo de construção de sociabilidade”.

Também se alude às ideias de Lima (2007, p. 52) para argumentar a importância do lúdico na elaboração do currículo. Como já referido, as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 116) estabelecem que a ludicidade necessita permear a elaboração do currículo, afirmando que “(...) no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional”. A teórica, sobre a mesma questão, esclarece ser um engano conceber “o aprender como uma atividade cognitiva entendida, unicamente, como desenvolvimento intelectual”. Da mesma forma afirma que “a construção do conhecimento envolve a emoção e, por ser uma ação social, implica trocas afetivas”. A autora também reflete que o indivíduo ao aprender “(...) está presente em sua totalidade na situação de aprendizagem”; portanto, se a maneira de aprender da criança se dá através do lúdico e da emoção, não há como deixar de fora do currículo tanto a brincadeira como o afeto.

Ainda, com relação ao mesmo tópico, verifica-se que, de igual maneira, encontra-se forte indicação da necessidade de levar em conta, em sua elaboração no ensino fundamental de nove anos, a questão do entusiasmo em aprender, apontando que “é necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer nas variadas atividades propostas para sua aprendizagem” (PARECER CNE/CEB 11/2010, p. 116).

Continuando a abordagem referente à observação do entusiasmo na aprendizagem do aluno na elaboração do currículo, observa-se que a orientação está clara e reforça que: “as escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender (...) mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas (PARECER CNE/CEB 11/201, p. 117)”. Cita-se Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 97) na confirmação das orientações em relação à elaboração do currículo e ao entusiasmo do aluno quando

afirmam que a aprendizagem ocorre no “aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender, aprender a crescer”.

No seguinte tópico tratado nas DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), fixam-se orientações e determinações relativas ao projeto político-pedagógico. Evidencia-se que, em relação ao projeto educativo, deve-se olhar com atenção a sua elaboração e ter em vista a exigência de estruturá-lo de modo “(...) coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais” (PARECER CNE/CEB 11/2010, p. 117). Nesse ponto, encontra-se complemento no pensamento de Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 98) que refletem sobre a relevância de rever a questão das crianças aprenderem “conceitos ou teorias científicas desarticuladas das funções sociais”; e apontam para a necessidade de “que pensem sobre a sociedade, interajam para transformá-la e construam identidades pessoais e sociais, vivendo a infância e a adolescência de modo pleno”.

Observa-se, igualmente, na redação do tópico do projeto político-pedagógico, que as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010) evidenciam preocupação em relação ao mesmo ser gerido de forma democrática e participativa, para que desta forma possa garantir o direito à educação.

Além disso, as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 117), no tocante ao projeto político-pedagógico, atestam que o aluno, sendo figura central do currículo, deve ser visto como sujeito capaz de conferir sentido a tudo que o cerca no universo social ao qual está inserido. Precisa ser percebido como indivíduo produtor de cultura, apto a recriar conhecimentos e construir sua identidade tanto como pessoa quanto como integrante de uma sociedade. E, relacionando-se a Moreira e Candau (2007, p. 18), percebe-se que suas ideias confirmam as determinações das DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010) ao entenderem o “currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Percebe-se, do mesmo modo, a atenção dada novamente na redação do tópico do projeto político-pedagógico na seleção, relevância e contextualização dos conteúdos no planejamento curricular. Nesta questão, as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 118) orientam sobre a necessidade de refletir acerca da importância da seleção dos conteúdos, observando o significado dos

mesmos para a vida dos alunos e para a sequência de seu percurso futuro na escola. Igualmente, as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (Brasil, 2010, p. 118) determinam que deva haver um olhar atento sobre a propriedade do que é tratado devido à diversidade dos alunos, procurando contextualizar os conteúdos e abordá-los de forma que possam se adaptar às necessidades dos educandos. Cita-se Corsino (2007), realizando uma ligação entre suas considerações e o tópico do projeto político-pedagógico das DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010). Em sua abordagem, a autora destaca que a proposta do ensino fundamental de nove anos “provoca uma série de indagações sobre o que e como se deve ou não ensinar nas diferentes áreas do currículo” (CORSINO, 2007, p. 57). Também afirma que “é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos”. Portanto, a estudiosa concorda com o disposto no referido tópico do projeto político-pedagógico quando aborda que cada aluno é singular na forma de construir seus saberes e, conseqüentemente, essa característica inerente ao ser humano, demanda também uma visão diferenciada na escolha dos conteúdos.

Esta atenção dada à observação do conteúdo na programação do currículo destaca-se, mais claramente, quando as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 118) mostram preocupação em elencar saberes do interesse e da necessidade dos alunos, estabelecendo que “há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos”. Acerca da observação do conteúdo na programação do currículo, cita-se Goulart (2007, p. 86) que, em sua argumentação, explica o quanto as crianças e os adolescentes podem compreender melhor o mundo em que vivem se o trabalho pedagógico estimular os conhecimentos que eles têm e relacioná-los com aqueles conhecimentos de que vão, aos poucos, se apropriando pelo sentido vivo que possuem e pelos interesses e desejos que geram.

Compreende-se, igualmente, em relação aos conteúdos, que as DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 118) exigem reflexão sobre o tipo de currículo a se adotar no ensino fundamental de nove anos, apontando para uma direção contrária a fragmentação das disciplinas, bem como ao distanciamento das mesmas com a vida real. Ressaltam que, no currículo, é necessário haver conexão e

diálogo entre as mesmas. Também estabelecem a premência em aproximar o currículo do cotidiano dos alunos, transformando o conhecimento em algo mais concreto e carregado de significado. Nessa questão, reporta-se a Corsino (2007), que observa a relevância de correlacionar as áreas do conhecimento entre si sob uma ótica que vise diminuir, senão acabar, com a divisão dos conhecimentos no dia a dia da escola. Por isso entende-se que o aluno não pode ser percebido como formado por compartimentos estanques no seu modo de aprender; torna-se necessário haver uma relação entre os conteúdos, seguindo uma lógica que tenha sentido em seu aprendizado.

Dando-se continuidade à averiguação do projeto político-pedagógico, enfatiza-se o enunciado das DCNEF do Parecer CNE/ CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 120) no qual destacam que:

A organização do trabalho pedagógico deve levar em conta a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, a articulação entre a escola e a comunidade e o acesso aos espaços de expressão cultural (PARECER CNE/CEB 11/2010, p. 120).

Entende-se que fica especificado, pois, nesse enunciado, que o fazer pedagógico precisa utilizar o tempo e os espaços escolares em favor do aluno e da aprendizagem, e não ao contrário. Do mesmo modo, percebe-se, lendo este trecho das DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), que a orientação de utilizar recursos variados e adequados carece de estar presente, sempre tendo em vista, o estímulo as diversas áreas do conhecimento em constante relação com a realidade. Arroyo (2007, p. 48) nesse ponto, afirma que o currículo assim concebido pode ser o lugar onde se instaure uma comunicação pedagógica entre os vários tempos da vida dos alunos e os tempos dos saberes e da cultura, bem como do educar e do adquirir conhecimento. Também evidencia que o currículo pode ser local de encontro entre a socialização e a formação de indivíduos com caminhos humanos e temporais tão diferentes.

Prosseguindo-se no conhecimento das DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 123), com relação à avaliação, verifica-se a preocupação com a aprendizagem dos educandos, destacando que é necessário "(...) prover os meios e as estratégias para a recuperação daqueles com menor rendimento (...)". Também se averigua determinado que esses meios e estratégias utilizadas devam privilegiar

“(...) os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (...)”.

Compreende-se também que se encontra presente nas DCNEF do Parecer CNE/ CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 123), a visão de que a avaliação deve “ser realizada pelo professor e pela escola, e ser redimensionadora da ação pedagógica, devendo assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica”.

Apurando-se a questão da avaliação, citam-se Leal, Albuquerque e Morais (2007, p.101) que enfatizam que a escola deve tratar a avaliação certificando-se em qualificar a aprendizagem para todos. Também destacam a relevância de observar, registrar e refletir constantemente sobre o processo de aprendizagem quando se avalia. Da mesma forma, evidenciam a necessidade de usar outros procedimentos e instrumentos, além dos convencionais para avaliar, pois é preciso que se conceba o aluno como pessoa humana, um ser único e diferenciado quanto à forma, “quantidade” e modo de mostrar aquilo que aprende. Sendo assim, revelam que os alunos necessitam de diversos momentos favoráveis, métodos e recursos para mostrar os conhecimentos. Entretanto, apontam que é necessário “planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo desde o início da escolarização”. À vista disso, os autores anteriormente referidos atestam que é preciso “estabelecer metas claras a ser alcançadas como um requisito básico para ensinar e para avaliar”. Ainda revelam que, para deixar claro o que ensinar e o que avaliar, “faz-se necessário definir um perfil de saída de cada etapa de ensino e assegurar esforços para compreender os processos de construção de conhecimentos das crianças e adolescentes”.

Refletindo sobre o estudo realizado acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos e, reportando às experiências profissionais da pesquisadora na implementação destas diretrizes, aventa-se que há diferenças entre o que é orientado e o que é vivenciado. Saveli e Machado (2008, p. 6-7) mostram-se favoráveis a extensão do ensino fundamental, porém apontam que há divergências entre o que é orientado e o que é vivenciado, segundo o que é confirmado no seguinte pensamento:

A inserção das crianças de seis anos no cotidiano da escola obrigatória exige da escola uma revisão de suas concepções e práticas pedagógicas. Exige, sobretudo, dos profissionais da educação pensar e planejar um espaço das e para as crianças, ou seja, um espaço educativo que as

reconheça e atenda as singularidades infantis organizando a sua estrutura, seus espaços e tempos, os conteúdos, a metodologia, de modo que venha acolher as crianças em um ambiente prazeroso em que o direito à brincadeira, aos jogos, a música, a leitura, a escrita, enfim, aos bens culturais estejam presentes (SAVELI, MACHADO, 2008, p. 6-7).

Partindo-se dessa afirmação, rememora-se que, anteriormente à mudança do ensino fundamental de oito para nove anos, recebiam-se crianças com sete anos de idade e, as classes, denominavam-se, ainda, séries. Segundo a pesquisadora, era bem diferente alfabetizar em tais turmas, pois as crianças, de modo geral, se encontravam com sete anos de idade e dispunham de outra capacidade tanto emocional quanto cognitiva para decifrar o mundo letrado.

Todavia, no decorrer dos anos, tornou-se significativo para muitas escolas privadas oferecer projetos diferenciados para os alunos, tais como: natação, informática, inglês, futebol, dança etc., procurando tornar aos alunos mais atraente e interessante o aprendizado. A escola mais procurada passou a ser aquela que oferecia maior número de projetos. A princípio, a ideia parecia ser acertada, porém, muitos destes projetos realizavam-se no mesmo turno de aula das crianças. Assim, de acordo com Carvalho (p. 96, 2005 apud Augé, 1994), “a atualidade ou “supermodernidade” trouxe expoentes de excesso da época em que vivemos e um deles é a modificação na percepção, no uso e na maneira de ordenar o tempo”. Pensando-se sobre este conceito, percebe-se uma relação distinta entre o tempo, o espaço e a vida das pessoas e, com essa distinção, o cotidiano das crianças e a vinculação com o aprendizado também se modificou. O tempo começou a ficar curto para tantas coisas a fazer, e o aprender passou a ser dividido em compartimentos. Sendo assim, os diversos projetos ofertados pela escola, ao invés de favorecerem o seguimento da orientação das diretrizes, acabou por gerar angústia e distanciamento da proposta teórica da mudança.

Sobre esse aspecto, Gomes (2007, p. 38) vem ressaltar que “a organização escolar é ainda bastante rígida, segmentada e uniforme em nossa tradição, à qual todos os alunos e alunas indistintamente têm de adequar seus tempos”. Sendo que deveria ocorrer justamente o contrário, como evidencia Arroyo (2007, p. 47), dizendo que “deveríamos começar por partir dos tempos dos educandos, de suas trajetórias temporais, da liberdade ou falta de liberdade para controlar seus tempos (...)”.

Outro fator que se compreende como expressivo, na prática da execução da mudança, foi a influência causada pela competitividade da sociedade capitalista, a

qual constituiu e constitui, ainda, uma força de interferência no transcurso do aprendizado. Segundo Arroyo (2007, p. 24), “as demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender”. A pressão em alcançar índices de alfabetização, já no primeiro ano, levou a um grande estresse e preocupação excessiva com o produto final e com a competição e não com o processo de aprendizagem.

Percebe-se também que as crianças não são caixas vazias que se preenchem com conteúdos significativos e interesses que não são pertinentes ao seu desenvolvimento. Goulart (2007, p. 86) aborda, do mesmo modo, um ponto importantíssimo, ao alertar que a escola não pode se igualar a “uma fábrica, onde o que se almeja é a homogeneidade, o padrão!”. Ela lida com seres humanos, com peculiaridades humanas que devem ser vistos e tratados como tal e não como meros produtos de mercado.

A diversão e o prazer da viagem pelo mundo da aprendizagem acabaram sendo deixados de lado pela apreensão em chegar ao destino final. Aventa-se a possibilidade que o anseio em qualificar o ensino, ainda com resquícios de uma visão mercantilista, pode ter levado a criança a ser encarada como um ser apenas cerebral, como um número em uma pesquisa, um dado em uma estatística ou de algo a ser vendido e comprado. Discorrendo sobre isso, Arroyo (2007, p. 24) ressalta que “o ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos”. Ainda revela a seriedade com que se tem de encarar a questão ao destacar que o fato de os conteúdos estarem presos às imposições do mercado, as perspectivas dos professores são obstruídas, dissipam-se as suas possibilidades de serem autores do seu trabalho, tornam-se estreitadas suas capacidades de escolher; e acabam por desestimulá-los, levando-os a abdicarem da chance de contar com “outro projeto de sociedade, de formação humana, de educação”. Afirma, também, que, sob esse prisma, acaba-se por considerar o ato de educar como uma mercadoria que está à venda.

Ainda tecendo considerações em relação ao tempo, qualidade de ensino, ordenação pedagógica, currículo e condição humana dos alunos, Arroyo (2007, p. 46) mostra-se enfático ao afirmar que:

[...] organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular, é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos, humanos (ARROYO, 2007, p. 46).

Nesse caso, onde fica a qualidade do ensino voltada especificamente para a criança da faixa etária do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos propostas pelas diretrizes curriculares nacionais? Ela só fica... A criança se alfabetiza de forma lúdica, se der tempo... A criança brinca, se der tempo... A criança pensa sobre a informação que recebe, se der tempo... A criança conversa, se der tempo... A criança canta, se der tempo... A criança passeia, se der tempo... A criança é criança, se der tempo... E o tempo e a infância? É uma pena, mas esses não voltam nunca mais!

3 PERCURSOS DA METODOLOGIA

A preocupação sobre a importância do método vem de longa data e culminou com as ideias de Descartes (1970) que originou a metodologia científica. Para ele, o conceito de método, simplificado, pode ser entendido se comparado a um trajeto a perseguir para atingirmos um propósito. Já Minayo (1996), reflete sobre o método na área da pesquisa, entendendo-o como o ânimo da fundamentação teórica; rumo da reflexão e do pensar. Também evidencia que, no método, estão contidas as linhas de teoria que serão discutidas, bem como a reunião das estratégias e possibilidades inventivas do pesquisador.

A presente dissertação caracterizou-se por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo que foi usada a metodologia do estudo de caso. As ferramentas empregadas se constituíram em observações, entrevistas semiestruturadas, anotações no diário de campo e análise de conteúdo.

3.1 Pesquisa qualitativa

Caracterizando-se e explicando o cunho da pesquisa escolhida para o trabalho, sob a luz dos teóricos, evidencia-se que:

A pesquisa qualitativa é, em essência, o estudo que procura compreender um caso particular com grande aprofundamento. Ocupa-se em explicar, relacionar e analisar. Envolve maior participação, convívio e comunicação entre aquele que pesquisa e os componentes do grupo em estudo. Preocupa-se mais com a qualidade e a particularidade da investigação do que com a quantidade (TRIVIÑOS, 1987).

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa abrange a análise da utilização e a reunião de uma diversidade de material experimental, bem como evidenciam que, em alguns casos, ocorre a necessidade de utilizar não apenas uma, mas várias técnicas, dependendo da singularidade de cada estudo. Nessa assertiva, afirmam que cada ação assegura uma percepção diferente do mundo.

3.2 Estudo de caso

Yin (2001), explica o estudo de caso, baseando-se em particularidades do próprio problema da pesquisa e também o elucida, buscando suporte numa reunião de atributos ligados ao procedimento de coleta de dados e aos estratégias de análise. Ainda conforme o autor, o estudo de caso vem a ser uma verificação cuja meta é estudar um fato em particular - que se concebe como único ou notável - pelo menos em determinadas perspectivas, buscando constatar o que ele possui de peculiar e fundamental; visando, dessa maneira, oferecer uma concepção integral do fenômeno que se interessa desvendar.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso destina-se a verificar uma problemática única e peculiar. As teóricas ainda esclarecem que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”.

Sendo assim, o estudo de caso desta dissertação destinou-se à análise da correlação entre os aspectos legais, as orientações do MEC e a prática docente da alfabetização. Para isso focou-se num caso peculiar, centrando-se numa turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Novo Hamburgo, onde os objetivos específicos foram verificar se o educador, que trabalha com o ano em estudo, conhece os aspectos legais e orientações do MEC para essa turma; analisar a prática docente em conformidade com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; identificar se essa prática vai ao encontro dos interesses e necessidades da faixa etária de seis anos, de acordo com a Lei; e investigar a qualificação do professor para a prática da alfabetização.

3.3 Observação

Para processar-se a vigente pesquisa, no caso, a formação de dados qualitativos, empregou-se a observação como técnica fundamental.

Para Minayo (2004), a observação é caracterizada como um procedimento através do qual o pesquisador observa o seu objeto de estudo no próprio local da pesquisa.

O estratégia de observação demanda alguns passos substanciais.

No primeiro deles, deve ocorrer uma proximidade entre o investigador e os sujeitos da pesquisa. Esta fase é muito importante e precisa ser realizada com calma e paciência, tendo em vista o empenho em elaborar os anseios comuns do

grupo em relação à novidade de ter um observador presente, como também conquistar a confiança dos observados. Tem-se que ir devagar. No princípio, é necessário colocar-se como alguém que vem de fora para concretizar um trabalho. Para, aos poucos, ganhar a confiança do grupo, sem perder de vista, no entanto, o foco da pesquisa e o objetivo que se quer atingir.

Na continuidade, o pesquisador deve apropriar-se do conhecimento do panorama geral do grupo a ser estudado. Esse período tem como recursos utilizáveis: análise de documentação administrativa; remontagem do histórico do grupo e do ambiente; caracterização do estabelecimento; sondagem sobre as pessoas com quem se fará a pesquisa; finalmente, parte-se para os questionamentos com o público-alvo da pesquisa para auxiliar na percepção do real. Realizada essa parte do trabalho, é de interesse do pesquisador anotar, imediatamente, as respostas e/ou observações, no diário de campo, para não extraviá-las.

Por fim, o investigador precisa ordenar e metodizar os elementos colhidos nas observações. A investigação dos mesmos precisa ser verdadeira e estar de acordo com a realidade dos sujeitos em estudo, assim como a visão que eles possuem de si mesmos e da situação em que vivem.

Segundo Angrosino (2009), a observação não é particularmente um processo, mas sim uma forma própria seguida por estudiosos em campo de pesquisa que, após serem acolhidos pela comunidade pesquisada, são habilitados para utilizar uma diversidade de ferramentas de reunião de dados para conhecer as pessoas e como elas vivem. O autor, ainda, afirma que o investigador, no cenário da observação, tem a possibilidade de agir como um observador singular do grupo, integrando-se ou não às atividades desse, apurando a habilidade de ver e ouvir com atenção, sendo o mais fiel possível ao anotar todas as informações relevantes. Nesse caso, ele necessita ser capaz de julgar rapidamente para deliberar o que tem validade de ser anotado ou não. Ao observar-se no campo de pesquisa, o pesquisador tem como aliado o registro de tudo o que foi observado.

Nesta pesquisa, foi utilizado o diário de campo como estratégia de apoio para a observação. Segundo Falkembach (1987), o diário de campo é uma ferramenta de registros de utilização particular do pesquisador em seu dia a dia. É nele que apontar-se-ão as informações, as referências, as incertezas, os reveses e as considerações a respeito da realidade do cenário de estudo.

Após o registro no diário de campo, efetuou-se a interpretação dos dados obtidos na observação, utilizando-se a análise de conteúdo de acordo com Bardin (1988). A definição dessa ferramenta de pesquisa será aprofundada no tópico relacionado à entrevista semiestruturada, pois a mesma também foi analisada, empregando-se esse recurso.

3.4 Entrevista semiestruturada

A preferência por esse recurso metodológico atribuiu-se ao fato de o mesmo auxiliar na apuração de como funciona o pensamento do educador ao proceder durante as atividades averiguadas no decorrer da prática. De acordo com Boni e Quaresma (2005), essa modalidade de entrevista é uma conjunção de perguntas, abertas e fechadas, em que o participante tem a oportunidade de falar sobre o assunto apresentado. O investigador precisa seguir a sequência de perguntas previamente estabelecidas; porém, ele o realiza em um cenário muito similar ao de uma conversação natural.

Selltiz (1987) também aponta como principal benefício desta forma de recurso o fato de ele fornecer uma maior revelação dos sujeitos da pesquisa. Argumenta que questões remetidas por escrito nem sempre são devolvidas, e as respostas são mais amplas quando o entrevistado tem a possibilidade de discorrer, oralmente, sobre as propostas da pesquisa. Ademais, oportuniza o diálogo entre pesquisador e pesquisado, o que colabora para a espontaneidade. O autor sustenta, igualmente, a proximidade e a receptividade entre ambos, possibilitando chegar a temas que requeiram maior delicadeza e complexidade. Assim, esta categoria de entrevista corrobora muito na averiguação de questões relacionadas ao aspecto afetivo e de valor que os sujeitos questionados revelam; o que facilita a explicação e compreensão de suas atitudes frente a determinadas questões e/ ou situações.

Em relação à elaboração da entrevista, Lakatos e Marconi (2003) a estabelecem como uma etapa importantíssima que necessita de reflexão prévia. Também sugerem certos cuidados, como: planejar; escolher o sujeito; preocupar-se em marcar com antecedência a entrevista, indo ao encontro dos horários e dias adequados do entrevistado; além disso, as questões devem ser organizadas previamente. Por conseguinte, caso não haja esse cuidado na elaboração, a

entrevista pode não ser mais um fator que complemente o trabalho de pesquisa e não tem validade para a aplicação.

Ao elaborar as perguntas, o investigador precisa, no entender de Bourdieu (1999), zelar pela escolha de questões que sejam pertinentes e que enriqueçam a entrevista. Também deve observar o fluxo de pensamento de quem se entrevista, buscando prosseguir na conversa de forma lógica e natural. Do mesmo modo, verificar que questões realizadas diretamente surtem menos efeito do que abordar a história de vida do sujeito, além de estimularem muito mais a naturalidade das falas. Outro fator interessante é prestar atenção no decorrer da conversa; isto é, e sempre que houver oportunidade, interromper e conduzir o debate para o tema de interesse, visando clarear e enriquecer a discussão para atingir a meta.

A entrevista foi examinada e interpretada segundo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1988), por considerá-la uma forma propícia para tratar esses elementos da pesquisa. A autora define a análise de conteúdo como uma junção de instrumentos de interpretação de narrativas com a finalidade de obter, por procedimentos metódicos e intenções de elucidação do conteúdo das mensagens, a revelação de saberes relacionados às conjunturas que produziram as palavras.

Além disso, Bardin (1988) estabelece as etapas que constituem a análise de conteúdo e as divide em três:

A etapa de número um, cuja autora intitula de pré-análise, é o momento de procurar reconhecer os diversos tipos de informação que serão analisados. Mais especificamente, essa fase se destina a ler de forma “flutuante” as amostras encontradas, escolher os documentos, formular hipóteses e objetivos, referenciar os índices e elaborar os indicadores, bem como reverte a preparar o material.

A etapa de número dois, a autora nomeia de exploração do material e, a caracteriza como o início do processo de codificar, decompor ou enumerar os materiais, classificar, agregar e categorizar, instaurando um código que propicie reconhecer de forma imediata cada componente da amostragem de declarações ou documentos que serão analisados. Bardin (1988) ainda explica cada uma das partes que compõe essa etapa análise de conteúdo: codificar significa transformar dados brutos do texto por meio de recorte (elencar as unidades); decompor ou enumerar os materiais corresponde a definir as regras de contagem; classificar e agregar corresponde a eleger as categorias; e categorizar equivale a classificar os componentes de uma mensagem, adotando critérios definidos.

A etapa de número três, a interpretação, a autora destaca como o momento de realizar as análises interpretativas, investigando os sentidos apresentados nas categorias de análise e confrontando com o referencial teórico. Segundo Bardin (1988), teorizar, interpretar e compreender, forma um deslocamento encíclico que proporciona um maior aprofundamento na análise de conteúdo.

3.5 Caracterização do local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Novo Hamburgo; o sujeito da mesma foi uma educadora que atua no 1º ano do ensino fundamental da referida escola. Não foram incluídos como sujeitos da investigação professores estagiários.

Cabe destacar que o município é formado por 247.781 habitantes (valores considerados até 2013), sendo, principalmente, composto por descendência alemã. Segundo dados apontados pelo IBGE (2012), o PIB Geral é de R\$3.434.114.000,00; o per capita é de R\$ 13.635,00. Conforme dados disponibilizados pelo Ideb/Inep (2013) - o principal indicador da qualidade de educação no país -, nos anos iniciais do município foi de 5, 6; nos finais, de 4, 3⁵.

Essas referências supracitadas mostram que o progresso industrial e econômico favoreceu a composição de uma “infraestrutura” considerável que proporcionou uma educação de maior qualidade. Esse fator pode ser constatado pelo Censo Educacional de 2012 que “indica baixos índices de analfabetismo” e aponta que “a população residente alfabetizada é de 211.945 pessoas”.

Continuando a apresentar informações relevantes sobre a cidade onde se efetuou a pesquisa, verifica-se que a mesma, de acordo com o Censo Educacional de 2012, possui “28 escolas estaduais; 75 municipais; 21 particulares e 2 instituições de Ensino Superior”. Ainda, que “o número de escolas de ensino fundamental foi de 93; o de docentes, no nível fundamental, 1.483 e o número de matrículas, nessa fase do ensino, foi de 33.123”.

⁵ Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Merrit (2014). Dados encontrados on-line. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/346-novo-hamburgo/ideb?dependence=3&grade=2>>. Acesso em: 14/09/2014.

3.6 Delimitação dos sujeitos da pesquisa

Na pesquisa qualitativa, todo o conteúdo humano que integra a pesquisa é identificado como sujeito. As pessoas envolvidas no estudo produzem saberes e práticas acertadas para interferir na problemática que vivenciam.

Sob a ótica de Soares (2004), o sujeito da pesquisa qualitativa pode ser identificado na sua história de vida. Esta pesquisa consegue apreender o que ocorre com os sujeitos tanto individual quanto socialmente, numa interação com referências do passado interferindo no presente. Essa rememoração, conhecendo o histórico do entrevistado, possibilita o aprofundamento no problema.

Há, portanto, uma ligação direta entre o tema e o sujeito da pesquisa, tendo sido este escolhido diante da necessidade de encontrar respostas para o foco em estudo: analisar a correlação entre os aspectos legais; as orientações do MEC e a prática da alfabetização em uma turma de 1º ano de uma escola da rede pública de Novo Hamburgo. Mais especificamente, verificar se o educador desta escola - que trabalha no nível de ensino em estudo - conhece os aspectos legais e as orientações do MEC para essa turma; analisar a prática docente em conformidade com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; identificar se a prática docente vai ao encontro dos interesses e necessidades da faixa etária de seis anos, de acordo com a Lei, e investigar a qualificação do professor com relação à prática na alfabetização.

Elegeu-se o educador como sujeito do estudo justamente por encará-lo como peça principal no processo da alfabetização, na expansão do ensino fundamental de nove anos; e nada mais pertinente, sob essa ótica, do que observar e analisar a como se dá a sua prática em sala de aula, em uma turma de 1º ano de ensino fundamental. Como critérios de exclusão, não foram incluídos como sujeitos da investigação, professores estagiários.

A opção pela escola municipal deu-se devido à maior possibilidade de conhecer como se dá a alfabetização nessa realidade, a fim de qualificar e aprofundar a pesquisa. Também pelo fato de a mesma adotar o Programa Mais Educação, instaurado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e estabelecido pelo Decreto 7.083/10, que consta de um plano do Ministério da Educação, visando expandir a jornada escolar e organizar o currículo sob a ótica da Educação Integral. Os estabelecimentos de ensino das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal que participam do Programa podem, conforme o projeto educativo,

decidir por explorar as propostas dos “macrocampos de acompanhamento pedagógico” que melhor se encaixem à realidade e à necessidade dos alunos. Os “macrocampos” são formados de: “educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. O intuito desse Programa é diminuir as desigualdades educacionais. Assim sendo, cada estabelecimento de ensino, segundo seu projeto político-pedagógico, e em entendimento com sua comunidade, é o parâmetro para se determinar quantos e quais alunos serão envolvidos no Programa, sendo preferível que o todo escolar compartilhe com as decisões.

O estudo da corrente dissertação foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNILASALLE - cuja finalidade é assegurar a ética e o sigilo das pesquisas a serem elaboradas, auxiliando na sua corroboração e produção com zelo, agilidade e racionalidade. A professora (sujeito do estudo) assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (segue em anexo), que reuniu os esclarecimentos com relação à pesquisa proposta.

4 O COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Compreendeu-se relevante reunir a análise das observações do cotidiano da prática docente na alfabetização de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental e das narrativas da professora em um mesmo capítulo, por mostrar-se enriquecedor confrontar o discurso com a prática docente. Assim sendo, nesse capítulo será apresentado breve relato sobre como ocorreram as observações do cotidiano da prática docente e a entrevista com a professora, bem como apontados os itens observados em sala de aula e os temas propostos na entrevista. Finalizando, delinear-se-ão as categorias que surgiram do confronto entre o discurso e a prática docente e, igualmente, a análise dos resultados.

4.1 Observações do cotidiano da prática docente na alfabetização de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental

As visitas para as observações dataram-se de 25 de agosto a 20 do mês de outubro do ano em curso, ocorrendo uma vez por semana e perfazendo um total de 12 sessões de pesquisa em campo.

Houve uma recepção cordial tanto da diretora, quanto da professora da escola, demonstrando entendimento à proposta de trabalho e oportunizando as observações. A turma era composta por 22 alunos que se mostraram tranquilos, permanecendo à vontade na sua rotina diária, mesmo tendo uma pessoa diferente na sala.

Foram observados, em sala de aula, alguns itens, considerando-se que a alfabetização permeia todas essas dimensões e as mesmas permitem uma visão importante para o estudo em questão. São eles:

1. Espaço e organização da sala de aula;
2. Relacionamento professora e alunos;
3. Relatos dos alunos e da professora;
4. Recursos utilizados;
5. Rotinas produzidas e atividades exploradas.

4.2 Entrevista com a professora

O roteiro da entrevista semiestruturada foi produzido com base nos estudos sobre o tema. Optou-se por entrevistar a professora da turma de 1º ano como mais uma ferramenta de análise da prática docente. Marcou-se um horário, pessoalmente, com ela, explicando-a, novamente, sobre a pesquisa desenvolvida bem como os propósitos dessa estratégia metodológica e sua importância para a constituição do trabalho. Destacou-se, também, que as informações disponibilizadas seriam tratadas segundo a ética que deve ser usada em um trabalho de pesquisa. Perguntou-se sobre a possibilidade de a entrevista ser gravada, ao que a professora assentiu e mostrou-se solícita para responder as questões. Assim, as informações foram gravadas e, posteriormente, foi efetuada transcrição para o diário de campo.

A entrevista revelou ser um instrumento bastante enriquecedor, pois puderam ser confrontados dados averiguados na prática docente com os discursos da professora.

Considerou-se interessante que os temas abordados no roteiro da pesquisa estejam aqui presentes, pois, a partir desses e dos itens observados em sala de aula foram elencadas as categorias de análise dos resultados.

Temas propostos no roteiro da entrevista:

1. Tempo de trabalho como professora e experiência com crianças de seis anos em outros anos (educação infantil ou no ensino fundamental).
2. Relato da rotina da prática em um dia de aula.
3. Planejamento de aula.
4. Importância do trabalho da docente.
5. Aspectos contemplados na alfabetização no primeiro ano.
6. Dificuldades encontradas nesta série.
7. A adaptação das crianças de seis anos de idade no primeiro ano.
8. Mudanças no primeiro ano do ensino fundamental.
9. Opinião sobre a extensão do ensino fundamental de oito para nove anos.
10. Expectativas quanto à apropriação da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental.
11. Cobranças das famílias em relação à alfabetização nesta série.
12. Interesses e necessidades mais observadas nos alunos.

13. Participação da equipe pedagógica na elaboração de uma proposta pedagógico-curricular específica para o atendimento das crianças de seis anos no ensino fundamental.
14. Discussão sistemática sobre a ampliação do ensino fundamental.
15. Formação continuada específica.
16. Orientação do trabalho do professor do primeiro ano.
17. Adoção do livro didático na alfabetização.

4.3 Análise dos resultados

Dando-se continuidade ao estudo, principiou-se o transcurso de análise dos resultados, expondo-se as descobertas essenciais do trabalho. Tanto das observações com registros no diário de campo, quanto da intensa leitura das entrevistas semiestruturadas, despontaram dados muito proveitosos e que puderam gerar reflexões relativas à prática docente na alfabetização, no primeiro ano, em correlação com os aspectos legais e orientações do MEC.

Do conteúdo desses dados foram demarcadas quatro categorias de análise como propõe Bardin (1988), as quais vieram a ser: inquietude da professora em priorizar a alfabetização através da ludicidade; diferenças sociais e acesso ao universo letrado; defasagem na utilização dos recursos de ensino oferecidos pela escola; e existência de lacunas entre teoria e prática/ discurso e fazer pedagógico.

Para resguardar a questão ética da pesquisa, a professora entrevistada recebeu o nome fictício de P1. Suas narrativas foram salientadas por meio de aspas e em itálico e as falas dos alunos foram evidenciadas recorrendo somente às aspas, sendo isento outro tipo de grifo.

4.3.1 Inquietude da professora em priorizar a alfabetização através da ludicidade

No tocante a essa categoria de análise, destacou-se os seguintes relatos da professora P1 que revelaram a sua inquietude em priorizar a alfabetização através da ludicidade:

“Eu acho que é bem natural assim, porque o primeiro ano tem muito essa característica do lúdico; eles ainda brincam bastante”.

“Claro que a gente procura trazer a questão da alfabetização que se faz, mas se trabalha de maneira lúdica”.

“Costumo colocar no meu planejamento um momento só de jogos”.

“O interesse deles é justamente a alfabetização, o que eles mais querem é aprender a ler, né...”

“A dificuldade que eu encontro aqui na escola, na realidade, da escola pública, é a diferença social dos alunos da turma, assim...”

“Então têm uns assim, que já estão lendo e têm outros, em compensação, que, por mais que eu insista, que eu faça aulas de reforço somente com eles, ainda estão no nível pré-silábico, né...”

Ainda aludiu-se aos subsequentes aspectos legais para subsidiar as análises e estabelecer a relação tanto com a prática da alfabetização docente quanto com o discurso da alfabetizadora:

A Portaria MEC/867 (BRASIL, 2012) que estabelece o PNAIC, enfatiza no 1º princípio, a determinação de que “o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica (...)” e, no 4º princípio, coloca em evidência “a ludicidade e o cuidado com as crianças (...)” como “(...) condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem”.

O Art. 30 das DCNEF do Parecer CEN/CEB 11/2010, em seu inciso I, determina que: “os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento”.

As DCNEF do Parecer CEN/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 116) estabelecem que “(...) do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar (...).

Observou-se na prática, com relação à organização da sala de aula, que era repleta de brinquedos (um recanto com casinha, estante com carrinhos, bonecas, jogos). A existência desses elementos lúdicos denotou, num primeiro momento, a atenção da professora com a ludicidade no aprendizado das crianças, revelando estar em conformidade com os aspectos legais citados acima. Entretanto, verificando-se com mais atenção a sua prática e, contrapondo-a com seu discurso, apreendeu-se que a educadora mostrou inquietar-se com a questão do alfabetizar e do brincar. Ao mesmo tempo em que discorria sobre a presença do lúdico em sua prática, também demonstrava certa insegurança de que os alunos conseguiriam

alfabetizar-se brincando. Ora falava que era tranquilo para o aluno frequentar o primeiro ano, devido justamente a existência das brincadeiras, ora indicava que os alunos não estavam se alfabetizando de acordo com o esperado...

Analisou-se, por conseguinte, a narrativa da educadora em confronto com sua prática, entendendo-se que sua inquietude era gerada mais pela falta de firmeza e clareza no como fazer, do que pelo não saber o que fazer, pois ela possuía noção dos aspectos legais relativos à alfabetização e ao lúdico. Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 97) afirmam que a aprendizagem ocorre no “aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender, aprender a crescer”. Desse modo, não adianta ter em mãos os recursos lúdicos e apresentá-los apenas por apresentar, sem explorá-los apropriadamente. Necessita-se ter claro o que significa realmente o aprender brincando, o alfabetizar brincando, assim como ter objetivos muito bem definidos e compreender, que todas as atividades devem constar de um planejamento organizado e coerente, o qual se reflita na prática.

4.3.2 Diferenças sociais e acesso ao universo letrado

No que diz respeito a essa categoria, percebeu-se que a professora revelou preocupar-se com as dificuldades encontradas, no que concerne às diferenças sociais e ao acesso ao universo letrado das famílias, acarretando impasses para a evolução da aquisição da leitura e da escrita.

Desse modo, elencou-se relatos da educadora que mostram a preocupação constatada, os quais vêm a seguir:

“A dificuldade que eu encontro aqui na escola, na realidade, da escola pública, é a diferença social dos alunos da turma, assim... Social no sentido que eu vejo que muitos não têm acesso à leitura e à escrita em casa, enquanto outros têm... Então têm uns assim, que já estão lendo e têm outros, em compensação que, por mais que eu insista, que eu faça aulas de reforço somente com eles, ainda estão no nível pré-silábico, né... Então é a diferença entre um colega e outro, que tu tem que pensar em atividades que contemplem todos os níveis, né... Essa eu acho que é a principal dificuldade”.

Na sequência da análise, os suportes legais estudados no percurso desta dissertação, deixam clara a questão e dizem que:

As DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), quanto a isso, direcionam, em seus fundamentos, o direito à educação como alicerce máximo, bem como o oferecimento de uma educação com qualidade social. No Art. 6º, inciso I, quanto aos nortes que permeiam essa fundamentação, encontra-se afirmado que os princípios “Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação” (PARECER CNE/CEB 11/2010, ART. 6º, INCISO I) devem ser contemplados.

Observou-se, na prática docente, que a professora criou na sala de aula recantos onde expôs o alfabeto, impresso em letra bastão e com ilustrações em cada uma das letras; calendário do mês; cartazes com a produção de textos coletivos; e também dedicou um espaço, numa estante, para alguns livros infantis. Contudo, no decorrer das visitas, observou-se que este espaço envolvendo a literatura infantil foi substituído por outros móveis.

Refletindo-se sobre o que foi verificado, denotou-se que a educadora, neste sentido, poderia ter usado o espaço de sala de aula - a fim de estimular a alfabetização das crianças - incluindo maior variedade de leituras, pois, como evidencia Goulart (2007) há necessidade de utilizar “o letramento como horizonte” e oferecer oportunidades aos alunos “no sentido da inserção no mundo letrado”. Portanto, de acordo com a autora referida, “o espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores”, ou seja, deve estar permeado de textos variados que estimulem as crianças a ler e a escrever. A teórica, ainda, sugere que se inclua no cotidiano das crianças “(...) livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo” (GOULART, 2007, p.91 – 94). A inclusão desses aportes literários, observou-se como fundamental, ao confrontar com a fala da professora, quando relata que *“muitos não têm acesso à leitura e à escrita em casa, enquanto outros têm...”*.

Ademais, Nascimento (2007, p. 28), do mesmo modo, aponta que “a estética dos espaços e as relações que se estabelecem revelam o que pensamos sobre criança e educação”. Por conseguinte, o espaço em que se deram as observações, teve um lugar relevante na verificação do estudo e esboçou um retrato das concepções pedagógicas da educadora. Se era nesse mesmo espaço onde ocorriam as práticas e o processo da aquisição da leitura e da escrita, poderia a

professora ter concebido a alfabetização sem o estímulo à leitura? A educadora possuía realmente noção do quanto um ambiente alfabetizador poderia favorecer a aprendizagem?

Arroyo (2007, p. 29-31), também traz reflexão interessante para a análise, ao afirmar a importância de atribuir atenção ao modo como o professor vê os educandos, pontuando que a “(...) imagem presente e determinante da docência e da administração escolar” que percebem “(...) os alunos como desiguais perante o conhecimento”, mesmo que inconscientemente, acabam por “(...) catalogá-los em uma hierarquia de mais capazes, menos capazes; sem problemas ou com problemas de aprendizagem; inteligentes e acelerados; ou lentos e desacelerados”. O autor também revela que, para quebrar essa lógica que se encontra tão arraigada nas escolas, carece de o educador assumir outro posicionamento que seria o de admitir que “a sociedade cria desiguais e, não obstante, como profissionais do conhecimento e dos processos mentais de aprendizagem, partindo de onde as ciências partem: de que toda mente humana é igualmente capaz de aprender”. Considerando o pensamento do teórico, compreendeu-se, através da fala da professora e, ainda, complementando-o com um dos relatos dos alunos “acho difícil as letras!”, a necessidade de que a educadora apostasse mais na capacidade dos seus alunos e que acreditasse no potencial de aprendizagem dos mesmos, estimulando sua autoestima. Se as famílias não possuíam condições de oferecer a oportunidade de acesso à leitura e à escrita, a professora poderia acreditar na capacidade de seus educandos evoluírem e aprenderem. Deste modo, teria favorecido a inclusão e não contribuído, mesmo que de forma inconsciente, para a exclusão.

Constatou-se, por conseguinte, que a escola urge em auxiliar os alunos a serem incluídos no universo letrado, como uma forma de propiciar às pessoas um sentimento de esperança e de poder sobre suas vidas. A conquista da alfabetização pode vir a ser um estímulo a abrir portas e renovar a confiança de modificar a situação de exclusão social em que os alunos se encontram.

4.3.3 Defasagem na utilização dos recursos de ensino oferecidos pela escola

No tocante a categoria de análise relacionada aos recursos de ensino e a sua utilização pela professora, optou-se por recortar trechos de suas narrativas que

evidenciaram a sua posição a respeito dos materiais ofertados pela escola. Sobre o uso que fazia dos materiais do PNAIC, ela apresentou os seguintes posicionamentos:

“Eu uso jogos de alfabetização, jogos que vieram na caixa do PNAIC, que são muito bons, eu utilizo frequentemente com eles”.

“Daí, eu subdivido aí entre aulas com o caderno; aulas com folhas de atividades; aula de textos coletivos; cartazes e aula com o livro didático”.

“O livro didático “Linhas & Entrelinhas” eu preciso fazer bastante adaptação, assim, pra trabalhar com ele”.

Para elucidar a análise da narrativa, voltou-se aos aspectos legais referentes ao PNAIC:

No art. 8 da Portaria do MEC 867/2012 (BRASIL, 2012), constata-se estabelecido o compromisso do PNAIC em apoiar as escolas públicas, proporcionando-lhes - através do MEC - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais com a finalidade de estimular a qualidade da alfabetização no ensino fundamental.

Ao confrontar-se a prática da professora com o seu discurso, com a Lei e com os pensamentos dos teóricos, apurou-se que:

No caso do livro didático (Editora Positivo - Coleção Linhas e Entrelinhas - Letramento e alfabetização - Lucia Helena Ribeiro Cipriano/Maria Otília Leite Wandresen) oferecido pelo PNAIC, observou-se que ele não foi utilizado pela professora. Analisando-se o mesmo, verificou-se que apresentava uma linguagem e estruturação própria para faixa etária, podendo ser facilmente adaptável para o uso como ferramenta de ensino. Com relação aos temas abordados pelo livro, averiguou-se que, o capítulo um, abordava sinais de trânsito e outros símbolos que a criança poderia encontrar, na sua vivência diária; o capítulo dois, explorava a questão dos nomes, tão importantes para o aluno quanto descobrir-se enquanto pessoa e cidadão; o capítulo três, enfatizava a identificação das letras que a professora citou diversas vezes em sua fala como fazendo parte do objetivo do 1º ano; e finalmente, o capítulo quatro apresentava a leitura de palavras que, também segundo a educadora, seria um grande passo para a conquista da alfabetização da turma. Portanto, esse era um recurso de que a escola dispunha e que deveria ter sido melhor aproveitado, pois contemplava aspectos tanto do cotidiano quanto do interesse dos alunos. Compreendeu-se que, se tivesse sido usado como material de

apoio favoreceria a aprendizagem da alfabetização. Como afirma Lima (2007, p. 27) “(...) em sala de aula, não é somente o conteúdo que motiva, mas, sobretudo, como o professor trabalha com o conteúdo (...)”. Da mesma forma, poderia ser pensado com relação ao livro didático, isto é, o modo de utilizar essa ferramenta poderia motivar - ou não - o crescimento no aprendizado da criança. Refletindo sobre os relatos da professora, já citados previamente, e que mostraram sua preocupação, no sentido de que a falta de acesso à leitura e à escrita dos alunos gerava empecilho para o avanço na aprendizagem, percebeu-se que o fato de não utilizar o livro didático oferecido, gerou contradição entre discurso e prática.

Já no que concerne aos jogos de alfabetização disponibilizados pelo PNAIC, observou-se que vinham acompanhados de um manual didático explicando como usá-los e com sugestões de atividades. Eram compostos de: Trinca Mágica, Bingo da Letra Inicial, Palavra Dentro de Palavra, Relação Figura com Palavra, Dado Sonoro, Mais Uma, Batalha de Palavras, Quem Escreve Sou Eu, Bingo dos Sons Iniciais e Caça-rimas. Verificou-se que eram interessantes e variados e seriam um bom aporte na aprendizagem, se tivessem sido usados. A mestranda conversou com uma aluna a respeito dos mesmos, e ela declarou o seguinte: “Que jogos legais! A gente nunca usou nenhum deles!” Constatou-se, pois, o quanto seria importante a professora ter explorado a questão do lúdico na alfabetização, incluindo os jogos do PNAIC. A importância da utilização desse recurso lúdico encontrou referência no aporte teórico de Piaget (1985, p. 157-158), para quem o jogo pedagógico pode “ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura (...) verifica-se que os alunos (...) se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes”. Se, como foi observado, ao longo da pesquisa, o educar deve envolver o prazer em aprender e se a criança aprende através do lúdico, por que não utilizar-se do jogo para enriquecer a experiência da alfabetização?

4.3.4 Existência de lacunas entre teoria e prática/ discurso e fazer pedagógico

Com relação à categoria referente à existência de lacunas entre teoria e prática, assim como entre o discurso e o fazer pedagógico da professora, destacou-se alguns pontos relevantes para a análise que corroboraram para as reflexões e

futuras conclusões. Os mesmos foram abordados como subdivisões dessa categoria.

4.3.4.1 Utilização dos recursos de ensino

Encontrou-se, na fala da professora, as seguintes narrativas quando ela foi questionada sobre os materiais que utilizava em seu trabalho com a alfabetização:

“Caderno, folhas de atividades que eu crio, materiais coletivos criados com eles mesmos - textos coletivos, ah... alfabeto móvel, jogos de alfabetização, jogos que vieram na caixa do PNAIC, que são muito bons, eu utilizo frequentemente com eles. Costumo colocar no meu planejamento um momento só de jogos, e daí faço jogo direcionado, não deixo livre... Então, procuro diversificar” (P1).

“Daí, eu subdivido aí entre aulas com o caderno; aulas com folhas de atividades; aula de textos coletivos; cartazes e aula com o livro didático” (P1).

“(...) O “Linhas & Entrelinhas” eu preciso fazer bastante adaptação, assim, pra trabalhar com eles (...)” (P1).

No estudo dos aspectos legais constatou-se que:

Com relação ao currículo, verifica-se forte indicação da necessidade de levar em conta, em sua elaboração no ensino fundamental de nove anos, a questão do entusiasmo em aprender, direcionando que “é necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer nas variadas atividades propostas para sua aprendizagem” (PARECER CNE/CEB 11/2010, p. 116).

Conforme o art. 8 da Portaria do MEC 867/2012 (BRASIL, 2012), serão disponibilizados para qualificar o trabalho docente:

- I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;
- II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;
- III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;
- IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;
- V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;
- VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, PORTARIA MEC 867/2012, art. 18).

Na prática foi constatado que a professora discorreu que utilizava tanto o livro didático “Linhas & Entrelinhas - Letramento e alfabetização” e jogos didáticos oferecidos pelo PNAIC; no entanto, na realidade, não explorou nenhum desses recursos como já foi mencionado anteriormente.

Realizando-se enlace com os pensamentos dos teóricos, buscou-se analisar e refletir sobre as possíveis causas que levaram ao não uso desses materiais.

Ancorou-se em Nóvoa (1991) que enfatiza que “é de suma importância a ação do professor como profissional”, para ressaltar que o fazer pedagógico da educadora revela ainda estar em processo de maturação. O fato de ela não usar o livro didático e de não assumir nem argumentar o porquê desse posicionamento retrata a fragilidade de suas convicções, bem como a carência de aprofundamento nas leituras que auxiliam a prática docente. A professora poderia ter buscado autores como Soares (1998, p. 64) que revela a importância de incluir o livro didático como recurso para que ele seja mais um elemento que favoreça o trabalho com gêneros textuais e, também ter lido e refletido sobre os manuais oferecidos pelo PNAIC e, a partir daí, sanar suas dúvidas e desenvolver seu trabalho, de forma a estimular a aprendizagem dos alunos.

Recorreu-se, também a Antunes (1998, p. 37), o qual destaca que nunca se deve pensar em “usar jogos pedagógico sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o processo dos alunos” para evidenciar o quanto ainda há a necessidade de base teórica e de reflexão sobre a prática da educadora. A utilização de jogos pedagógicos exigiria da professora uma fundamentação teórica tanto para sua exploração quanto na argumentação do uso do lúdico, o que não foi verificado.

4.3.4.2 Dificuldade de aprendizagem

Destacou-se as conseguintes narrativas da professora, que demonstraram a sua preocupação referente às dificuldades de aprendizagem, as quais evidenciaram ser pertinentes para se confrontar com sua prática:

“A dificuldade que eu encontro aqui na escola, na realidade, da escola pública, é a diferença social dos alunos da turma, assim ... Social no sentido que eu vejo que muitos não têm acesso à leitura e à escrita em casa, enquanto outros têm...” (P1).

“Então têm uns assim, que já estão lendo e têm outros, em compensação, que por mais que eu insista, que eu faça aulas de reforço somente com eles, ainda estão no nível pré-silábico, né...” (P1).

“É bem variado... Tem famílias que se preocupam mais com essa questão de vir à escola, de dar um ambiente letrado pro filho, do filho chegar no horário, de virem todos os dias e não faltar; e tem outras famílias que não acham importante... Que mandam por uma obrigação, que os filhos faltam frequentemente, às vezes até pela dificuldade social, os filhos não têm um estojo bem organizado, completo, frequentemente eles perdem as coisas, a gente solicita, não vem mais... Então, nesse sentido, é bem diversificado...” (P1).

Usou-se, sob esse aspecto, suporte nas bases legais que, vêm a seguir, para iluminar a análise:

As DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010) direcionam, em seus fundamentos, o direito à educação como alicerce máximo, bem como o oferecimento de uma educação com qualidade social. No Art. 6º, inciso I, quanto aos nortes que permeiam essa fundamentação, encontra-se afirmado que os princípios “Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação” (PARECER CNE/CEB 11/2010, ART. 6º, INCISO I) devem ser contemplados.

O art. 6º, inciso II do Parecer 11/2010 (BRASIL, 2010) explicita, em relação aos princípios políticos como norteadores das políticas educacionais e das ações pedagógicas, a premência “da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios”; fala, igualmente, “da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades”.

O art. 18 do Parecer 11/2010 (BRASIL, 2010) determina que “(...) o currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais”.

A Portaria MEC/867 (BRASIL, 2012) com relação ao PNAIC e à alfabetização ressalta a seguinte consideração: “o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a

gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias”.

A professora discorreu diversas vezes sobre sua preocupação relativa à alfabetização e às dificuldades sociais dos alunos, contudo, em sua prática docente foi constatado que faltou estímulo à leitura e ao convívio com diferentes gêneros textuais. Soares (1998, p.33) afirma que “(...) alfabetizar é dar acesso ao mundo da leitura”. Para a autora, esse acesso ao mundo da leitura significa que a alfabetização deve ofertar condições ao sujeito poder decodificar e codificar o sistema da escrita, porém explorando-a em seu papel social e como forma de lutar para conquistar a cidadania plena. Portanto, ao deixar de favorecer o acesso a um ambiente alfabetizador a educadora acabou por contribuir para o aumento das desigualdades sociais.

Igualmente, comprovou-se que nem sempre as atividades foram ao interesse, realidade e necessidade das crianças. Citou-se o exemplo do trabalho no caderno, envolvendo a cópia da palavra camelo com posterior ilustração. Não foi observado empenho e motivação, por parte dos alunos, na execução da atividade. Verificou-se isso no relato de um educando que disse: “Às vezes a gente tem que copiar a palavra camelo e fazer um desenho... É difícil! E a gente nem sabe como é um camelo!”.

Depreendeu-se, portanto, que a escolha de uma palavra descontextualizada e longe da vivência da criança pode gerar desinteresse. No caso dos nomes dos dinossauros, tema explorado em outro momento de observação, percebeu-se que houve uma maior preocupação em estudar algo que despertou a curiosidade dos educandos e, do mesmo modo, houve um maior estudo sobre o assunto para depois partir para a leitura e escrita. Notou-se, por conseguinte, que o que perpassava pelo interesse dos alunos evidenciava ser assimilado com muito mais entusiasmo.

A seleção dessa palavra pode ter sido feita, pela professora, com o intuito de fazer com que os alunos adquirissem a noção de que, em cada sílaba de nossa língua, há uma vogal e que, também se tem a possibilidade de formar novas palavras, a partir de combinações de sílabas. Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 80) apontam para a importância dessa noção, porém sugerem que se deva apresentar “muitas, constantes e variadas atividades com palavras significativas para as crianças (...) e com as quais eles se deparem com frequência”. Além disso, a escolha desse tipo de palavra faz parte de cartilhas que remontam ao período de

1888 como foi visto nos estudos de Mortatti (2000). A forma como a professora apresentou a palavra 'camelo' revelou, por conseguinte, estar distante dos modelos teóricos vigentes da atualidade. Seria interessante se ela tivesse valorizado os conhecimentos prévios dos alunos e percorresse os caminhos metodológicos embasados em Vygotsky (1994) que concebia que o indivíduo apresenta maiores condições de evoluir sendo trabalhado na zona de desenvolvimento proximal e, em Piaget (1990), que defendia que o sujeito constrói seu conhecimento ao longo de seu desenvolvimento.

Tanto na escolha desta palavra como nos discursos apresentados, a educadora mostrou trazer uma concepção cartesiana de educação, que vem a ser um tipo de forma de pensar datado do século XVII, defendido por Descartes (1970), a qual reduzia o ser humano a um prisma racional. Compreendeu-se que a educadora, com esse tipo de visão, ao invés de solucionar o desafio que afirmou encontrar na alfabetização de seus alunos, acabou por colocar à margem os diferentes e os catalogou como incapazes de aprender. Esse acreditar da professora de que as diferenças sociais interferem na conquista da leitura e da escrita, compreendeu-se como geradora de uma imagem negativa de seus alunos, o que por consequência, fez germinar uma acomodação em sua prática docente. A educadora, inclusive, ao distanciar-se da realidade do aluno e não proporcionar um conhecimento relevante, promoveu a exclusão ao invés de inclusão do aluno, acabando por dificultar o processo de aprendizagem.

4.3.4.3 Formação continuada e qualificação profissional

Recortou-se a narrativa que segue, no tocante à formação continuada e qualificação profissional, no discurso da professora:

“E particularmente, eu concordo em partes com esse Pacto porque tem professores que se formaram recentemente, na graduação, e que tu chega pra essa discussão e tu ouves assunto que tu já está careca de saber e que tu trabalha diariamente em sala de aula...” (P1).

Como suporte legal para a análise, ressaltou-se que:

A formação continuada precisa ser a base para o fazer pedagógico e está salientada tanto nas determinações das DCNEF do Parecer 11/2010 quanto no estabelecido na proposta do PNAIC. O professor precisa buscar “[...] uma formação

que envolva a prática reflexiva e competente, isto é, além de conhecimentos o professor deve dominar atitudes que passam a ser tão importantes quanto os conhecimentos” (PERES, 2010, p.40).

A Portaria MEC 867/2012, que instaura o PNAIC, no art. 11, nos incisos IV e V, respectivamente, encontram-se estabelecidos que sejam de incumbência do MEC “promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto” e “conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto”. Dessa forma, essas ações visam facilitar e estimular a formação do educador.

No confronto entre teoria e prática, refletindo-se sobre o parecer da professora com relação ao PNAIC, compreendeu-se que ela não concordava totalmente com esse tipo de formação para todos os professores. Entendeu-se que a educadora vem de uma formação de nível superior mais recente do que algumas companheiras de profissão. Porém, não seria mais proveitoso este momento para mais uma parada para retomar e avaliar a sua prática e, quem sabe, realizar trocas de experiências? Reflexionando-se sobre a concepção de professor apresentada por Arroyo (2007, p. 42) que o compreende como “um profissional do direito à formação dos alunos, um profissional do conhecimento e da cultura”, a professora deveria aproveitar e valorizar todos os momentos que lhe são oferecidos para a sua qualificação, devido aos grandes desafios que o ato de ensinar exige do educador na atualidade, desafios estes apontados por ela em diversos relatos anteriores. Mesmo que a educadora pudesse considerar a iniciativa do PNAIC, para qualificar os educadores alfabetizadores, a princípio, nem tão atraente ou eficaz frente aos grandes desafios que ainda há na educação, poderia tê-la encarado como um ponto de partida. Os encontros de formação, dessa forma, teriam se tornado fonte de inspiração para a sua prática docente, dependendo da sua participação e contribuição enquanto professora.

Quanto à fala da educadora *“tu ouves assunto que tu já está careca de saber e que tu trabalha diariamente em sala de aula...”*, observou-se, na prática, que os assuntos pertinentes à alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental ainda carecem de serem mais aprofundados. Quanto aos conhecimentos que a educadora disse saber, compreendeu-se que estão na superfície de entendimento e não foram

completamente apreendidos e refletidos para gerarem segurança e firmeza no seu fazer pedagógico.

4.3.4.4 Importância do diálogo entre o conhecimento teórico e a prática

Com relação à análise da importância do diálogo entre o conhecimento teórico e a prática, recorreu-se aos aspectos legais subsequentes:

As DCNEF do Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010) mostram-se enfáticas ao apontar para a relevância de que o currículo deva ter claro aquilo que pretende ao selecionar e organizar os conteúdos. Mais precisamente “que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 113) para que a teoria não acabe se distanciando da realidade e da prática.

As DCNEF do Projeto CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2010), na redação do tópico do projeto político-pedagógico, evidenciam preocupação em relação ao mesmo ser gerido de forma democrática e participativa, para que desta forma possa garantir o direito à educação.

O art. 5, inciso IV, da Portaria MEC/867 (BRASIL, 2012), que instaura o PNAIC, na redação de um dos seus objetivos que é “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores” revela a importância do conhecimento teórico para a prática do educador.

Em contraponto com a prática docente foi constatado que a professora, ao ser questionada se a escola elaborou uma proposta pedagógico-curricular para o atendimento das crianças de seis anos no ensino fundamental, empreendendo alguma ação específica nesse sentido, relatou que “*é a rotina na realidade, né, já da escola, isso*”. Analisando-se esse aspecto da sua narrativa, notou-se que ela não soube explicar bem quais foram as ações que a escola empreendeu para construir uma proposta pedagógico-curricular específica para o atendimento das crianças de seis anos no ensino fundamental. Este fato denotou que ainda há necessidade de que a educadora busque conhecer a realidade da escola onde trabalha para inteirar-se de todo o processo, bem como existe a necessidade de maior valorização do momento de formação continuada oferecido pelo PNAIC. O discurso não foi coerente com a realidade novamente, pois quando a professora relatou,

anteriormente, estar segura quanto à fundamentação teórica necessária para sua prática, não conseguiu argumentar sobre a construção da proposta pedagógico-curricular onde atua. Por conseguinte, como ela pode ter clara sua missão profissional dentro de sua escola sem conhecer a fundo a proposta pedagógico-curricular?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando-se à trajetória final do trabalho, percebeu-se o quanto esse estudo foi estimulante no sentido de impulsionar um espírito de busca. Um assunto foi levando a outro, e, quando se via, descobriam-se inúmeras possibilidades de ampliar os conhecimentos sobre o tema em foco. Ponderou-se que foi uma experiência de aprendizado significativa, devido à possibilidade de adentrar no mundo da pesquisa e de poder reconhecer que existem universos e realidades diferentes e que cada escola e cada professor têm seu perfil e modo únicos de compreender a educação.

Por conseguinte, atingindo esta etapa do trabalho, apresenta-se os desenlaces do estudo, efetuados a partir das informações obtidas nas observações e relatos da prática docente, em confronto com o suporte teórico que embasou a dissertação.

O cerne da pesquisa foi “a prática de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal”. O objetivo geral delineado constituiu-se em analisar a correlação entre os aspectos legais, as orientações do MEC e a prática da alfabetização, em uma turma de 1º ano de uma escola da rede municipal de Novo Hamburgo. Já, os objetivos específicos que conduziram a pesquisa desta dissertação consistiram em verificar se o educador dessa escola - que trabalhava com o 1º ano do ensino fundamental - conhecia tais aspectos e orientações para essa turma; analisar a prática docente em conformidade com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; identificar se essa prática foi ao encontro dos interesses e das necessidades da faixa etária de seis anos, de acordo com a Lei e investigar a qualificação do professor com relação à prática na alfabetização.

Com relação à metodologia, este estudo teve cunho metodológico qualitativo e optou-se pelo estudo de caso. A coleta de dados ocorreu em uma escola de ensino público municipal, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e anotações no diário de campo. A análise dos dados foi realizada tendo como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1988).

Na continuidade, a partir da proposta de Bardin (1988), foi realizado o decurso de categorização das principais ideias apuradas no estudo, o qual deu origem a quatro categorias de análise: inquietude da professora em priorizar a alfabetização através da ludicidade; diferenças sociais e acesso ao universo letrado; defasagem

na utilização dos recursos de ensino oferecidos pela escola; e existência de lacunas entre teoria e prática/ discurso e fazer pedagógico.

No que se refere à primeira categoria elencada, relativa à inquietude da professora em priorizar a alfabetização através da ludicidade, foi constatado que ela demonstrava certa insegurança de que os alunos conseguiriam alfabetizar-se brincando. Entendeu-se que sua inquietude foi gerada pela falta de firmeza e clareza sobre o que significa realmente o aprender brincando, o que é alfabetizar brincando, bem como verificou-se a necessidade de ter objetivos muito bem definidos e compreender que todas as atividades devem constar de um planejamento organizado e coerente que se reflita na prática.

Quanto à segunda categoria definida, relativa às diferenças sociais e acesso ao universo letrado, denotou-se que apesar da professora, no discurso, mostrar-se preocupada com esse fato, não usou o espaço da sala de aula como ambiente alfabetizador e nem apresentou os diversos gêneros literários que os aspectos legais determinam como pertinentes à alfabetização com letramento. Do mesmo modo, não revelou apostar na capacidade dos alunos e nem acreditou no potencial de aprendizagem que eles possuíam, causando defasagem na autoestima dos educandos. Evidenciou-se que a postura profissional da educadora não favoreceu a inclusão, ao contrário, contribuiu, mesmo que de forma inconsciente, para a exclusão.

Com relação à terceira categoria destacada, referente à defasagem na utilização dos recursos de ensino oferecidos pela escola, no sentido de a educadora não explorar toda a gama de possibilidades apresentadas, observou-se que ela nem sequer utilizou o livro didático e os jogos do PNAIC. Inclusive, entrou em contradição ao narrar que usava estes recursos, quando na verdade, foi constatado que eles sequer saíram do armário.

Quanto à quarta categoria de análise obtida, existência de lacunas entre os discursos e o fazer pedagógico da alfabetização no ensino fundamental, foi denotado que a professora: em seu discurso, afirmou que usou os recursos didáticos oferecidos pelo MEC, contudo a prática comprovou o contrário; relatou preocupação quanto às diferenças sociais interferirem diretamente na alfabetização, porém não mostrou estimular a leitura e o convívio com diferentes gêneros textuais e nem sempre promoveu atividades voltadas ao interesse, realidade e necessidade das crianças; revelou não necessitar dos momentos de formação apresentados pelo

PNAIC, visto que recentemente havia concluído sua graduação, no entanto, foi constatado que seus conhecimentos referentes à alfabetização encontram-se na superfície de entendimento, não havendo sido completamente apreendidos e refletidos; declarou estar segura quanto à fundamentação teórica necessária para sua prática apesar de não ter conseguido argumentar sobre a construção da proposta pedagógico-curricular onde atua.

Com base nos dados conquistados no decurso da dissertação, refletiu-se sobre o quanto é imprescindível manter uma atitude mais aberta a repensar a prática em favor do crescimento e aprimoramento profissional do educador, sobretudo, conhecer a teoria, compreendendo-a e ponderando sobre o seu uso, de forma a enriquecer o fazer docente.

Toda a evolução profissional do professor exige um desacomodar. Carece o deixar de lado a zona de conforto para ir ao encontro de algo que, muitas vezes, gera angústia e medo do novo, do desafio. E, além do mais, para explorar todo o seu potencial, o professor, frente aos embates atuais, necessita ser crítico, voltar o olhar atentamente e compreender o universo à sua volta; ser corajoso para sair da acomodação e atuante, porém sem se esquecer da humildade, de não ter vergonha de reconhecer sua pequenez frente a um mar de incertezas que permeiam a educação atual; como também não ter receio de admitir seus erros e, a partir deles, aprender, reconhecer-se e se reinventar sempre.

Concluiu-se, ao longo da pesquisa, que há um distanciamento entre a teoria e a prática da alfabetização no ensino fundamental e que a defasagem na junção do teórico com o fazer pedagógico ocasionou dificuldade tanto na atuação docente quanto na aprendizagem dos alunos.

Devido a esses entendimentos, notou-se que muito se tem a pesquisar e a refletir sobre o assunto, e que mais estudos sobre o tema devam ser realizados. E que novos sonhos se descortinam, novos anseios se apresentam e que surgem novos horizontes que ainda precisam ser descobertos.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo**. In Caderno Indagações sobre o Currículo. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. 5º ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**, in Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005.

BORBA, Ângela M, GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a LDB nº 9.394/96 dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.prolei.gov.br>>. Acesso em: 28/10/13.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <www.prolei.gov.br>. Acesso em: 30/04/13.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[www.mec](http://www.mec.gov.br) / www.cne.gov.br>. Acesso em: 28/10/13.

BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei Nº 11.274, 6 de Fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07/02/2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Entendendo o pacto**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendendo-o-pacto>>. Acessado em 30/04/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e **Pesquisas Educacionais** - INEP - Censo Educacional 2012. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=431340&search=rio-grande-do-sul|novo-hamburgo|info%EF1ficos:escolas-doce>>. Acesso em 11/07/2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação**. 2ª edição. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 16/11/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30/04/13.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Relatório do Programa**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Relatório do Programa.** Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: 3º Relatório do Programa.** Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação.** Brasília, 2009.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <www.prolei.gov.br>. Acesso em: 30/04/13.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Brasília, DF. 2012. Disponível em: <www.prolei.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei de Plano Nacional de Educação nº 8.035.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 27/10/13.

CANCIAN, A. K. **Uma prática colaborativa entre professores e pesquisadores.** Anais do IV EBRAPEM, UNESP, Rio Claro, 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada.** Revista Brasileira de Educação N° 28. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2005.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/06/2013.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens;** tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** Tradução, prefácio e notas de João Cruz Costa. São Paulo: Ed de Ouro, 1970.

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

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de Campo:** um instrumento de reflexão. Revista Contexto/Educação, Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d., 1987.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática.** São Paulo: Editora FTD, 2003.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002.

Fonte: artigo de HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em:

<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf>. Acesso em: 16/11/2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo. 41ª ed. Cortez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Lino G. **Diversidade e Currículo.** In Caderno Indagações sobre o Currículo. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita.** São Paulo: Parábola, 2003.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

INEP. **Provinha Brasil.** Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em 5 de novembro de 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores sociais municipais:** uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2013.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LEAL, Telma F, ALBUQUERQUE, Eliana B. G, MORAIS, Artur G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Elvira L. **Currículo e desenvolvimento humano**. In Caderno Indagações sobre o Currículo. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MOREIRA, Antonio F. B. CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. In Caderno Indagações sobre o Currículo. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

MORTATTI, M. R. L. (org.). **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, M. R. L. (org.). **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget** / Alberto Munari; tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NASCIMENTO, Anelise M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

NÓVOA, Antônio. **A formação em foco: caminhos para você ensinar melhor.** São Paulo: Cortez, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, Antônio. **As ciências da educação e os processos de mudança.** In. PIMENTA, Selma Garrido (Coord). **Pedagogia ciência da educação? 5ª ed.** São Paulo: Cortez, p. 71-106, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética.** SP, Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 1994.

POZZEBOM, Cristiane; SILVEIRA, Samarone Guedes. **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos do Centro Universitário LA SALLE.** [recurso eletrônico]. 3 ed., 2011.

RAMOS, Fábio Pestana. **História do Analfabetismo no Brasil.** Para entender a história... ISSN 2179-4111. Ano 1, Volume dez., Série 13/12, 2010, p.01-16. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2010/12/historia-do-analfabetismo-no-brasil.html>>. Acessado em 23 de março de 2013.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

SAVELI, Esmeria de Lourdes; MACHADO, Franciane Braga. **Ensino Fundamental de nove anos: polêmicas de sua implantação.** Revista Teoria e Prática da Educação. Maringá: UEM, v. 11, n. 3, p. 291-297, set/dez. 2008. Disponível em: <www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v11n3/005_esmeriai-291-297>. Acesso em: 03/05/2014.

SELLTIZ, Claire et allii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. O conceito de alfabetização. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2011. Cap.1, p.13-18.

SOARES, Magda. **Letramento em Verbetes**: O que é Letramento? Letramento em Texto Didático: O que é Letramento e Alfabetização? IN- Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntico, 2001. 2ed. p. 13-60.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Nº 25, p.5-8, jan.abr. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 1 a 29.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. S. Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

WEISZ, Telma. **Não há método milagroso**. In: FOLHA DE SÃO PAULO OPINIÃO (on-line). Tendências e Debates. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1802200609.htm>>. Acesso em 16/07/2014.

YIN, Robert, K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa **“A prática de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal”** coordenada por mim, Luciana Josélia Corrêa Cheruti, sob orientação da Profª Drª Denise Quaresma da Silva, do Programa de Pós - Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Você foi selecionado/a entre os/as educadores/as alfabetizadores/as da Rede Municipal de Novo Hamburgo, por trabalhar com crianças que se encontram na faixa etária entre três os seis anos de idade. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, contatando com a pesquisadora. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde esta pesquisa está cadastrada. O objetivo deste estudo é analisar a correlação entre os aspectos legais, as orientações do MEC e a prática da alfabetização básica em uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Sua participação consistirá em prestar depoimento oral sobre o tema central desta pesquisa através de entrevista semiestruturada onde os relatos serão gravados e a pesquisadora fará observações com apontamentos no Diário de Campo, observando sua prática pedagógica no cotidiano escolar. Há riscos mínimos relacionados com a sua participação e os benefícios consistem exclusivamente em contribuir com a produção do conhecimento científico, não havendo qualquer forma de remuneração ou benefício material. Asseguramos que a sua identificação será mantida em sigilo, apenas os dados obtidos através desta pesquisa serão utilizados na publicação de dissertação/artigos. O tempo de guarda dos documentos será de cinco anos e seu destino final será a incineração. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal e sua respectiva orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Canoas, _____ de _____ de 2014.

Luciana Josélia Corrêa Cheruti

Pesquisadora

Profª Drª Denise Quaresma da Silva

Orientadora

Fones para contato:

Pesquisadoras: Mestranda Luciana Josélia Corrêa Cheruti (51) 9935 9935

Profª. Drª. Denise Quaresma da Silva (51) 9305 1454

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em autorizar a execução da mesma.

Sujeito da Pesquisa

ANEXO 2 – Entrevista com a professora

No quadro, a seguir, apresentam-se as perguntas que orientaram a entrevista:

1.	Há quanto tempo trabalhas como professora? Já trabalhaste com crianças de seis anos em outros anos, seja na educação infantil ou no ensino fundamental?
2.	Poderias relatar a rotina de tua prática num dia de aula?
3.	Como fazes teu planejamento de aula? O que focas com prioridade neste planejamento?
4.	O que consideras mais importante em teu trabalho? Por quê?
5.	Quais são os aspectos da alfabetização que o primeiro ano contempla?
6.	Encontras alguma dificuldade nesta série? Caso a(s) tenhas, poderias relatá-la(s)?
7.	Discorre sobre como observas a adaptação das crianças de seis anos de idade no primeiro ano.
8.	Segundo teu ponto de vista, ocorreram mudanças no primeiro ano do ensino fundamental? Se ocorreram, quais foram essas mudanças?
9.	Qual a tua opinião sobre a extensão do ensino fundamental de oito para nove anos?
10.	No teu entendimento, existem expectativas quanto à apropriação da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental? Se afirmativo, quais? Cite exemplos.
11.	Em algum momento da tua prática profissional, foste cobrada, por algum familiar de algum aluno do primeiro ano do ensino fundamental, em relação à tua ação pedagógica? Exemplifique.
12.	Como as famílias, no teu entendimento, concebem a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental?
13.	A partir da tua experiência com classes de primeiro ano, quais são os interesses e necessidades que mais observas nos teus alunos?
14.	Em algum momento, a equipe pedagógica da tua escola se organizou para elaborar uma proposta pedagógico-curricular específica para o atendimento das crianças de seis anos no ensino fundamental? Como?
15.	A escola empreendeu alguma ação específica nesse sentido?
16.	Já tiveste contato com alguma discussão sistemática sobre a ampliação do ensino fundamental? Como?
17.	Ocorre a formação continuada com foco nessa temática? Como?
18.	Como a escola em que atuas orienta o trabalho do professor do primeiro ano?
19.	Em tua sala de aula adotas o livro didático “Linhas & Entrelinhas- Letramento e alfabetização”. Participaste da escolha desse livro? Caso afirmativo, que critérios consideraste para isso? Que lugar ele ocupa na tua prática? Como tu o utilizas com teus alunos? Como avalias este recurso?
20.	Além do livro didático, que outros materiais utilizas para o trabalho com a alfabetização? Como?

Fonte: A autora (2014).