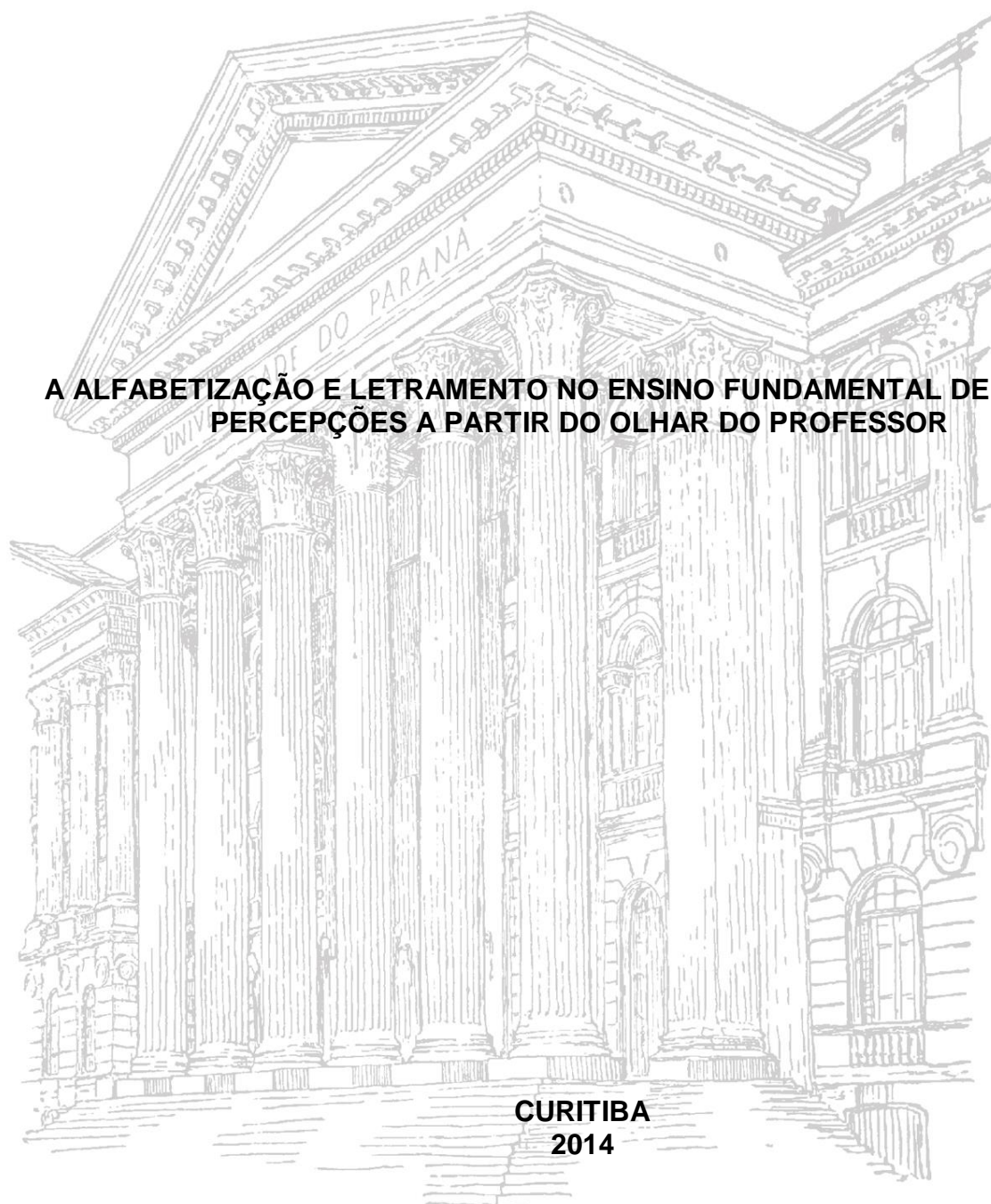


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**FERNANDA MARAVALHAS
JULIANA FERNANDES RAMOS CREPALDI**

**A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS:
PERCEÇÕES A PARTIR DO OLHAR DO PROFESSOR**



**CURITIBA
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS:
PERCEPÇÕES A PARTIR DO OLHAR DO PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão apresentado a comissão de Graduação como requisito parcial obrigatório para a aprovação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR

Orientadora: Prof^a Dr^a.Leziany Silveira Daniel

**CURITIBA
2014**

Dedico este trabalho ao meu pai Elton Maravalhas e à minha madrasta Ana Cláudia Bevacqua, por todos os incentivos e conselhos. Ao meu namorado Danilo Svirbul Vieira, por todo o amor e apoio na trajetória. Aos meus irmãos Felipe, Rafaella e Rebecca. A todos os meus familiares e amigos, pelo carinho e pela força.

Fernanda

Dedico este trabalho, à minha mãe Mara Lucia Fernandes Ramos, meu maior exemplo de determinação e dignidade que sempre me ensinou a lutar com fé e a nunca desistir. Ao meu amado Daniel E. Nascimento, que se fez esposo ao longo do curso, e que esteve ao meu lado, me incentivando e apoiando. À minha sobrinha Amanda, que me ensinou o verdadeiro significado do amor. Ao meu irmão André, e aos demais familiares e amigos pela paciência, compreensão, apoio e carinho.

Juliana

AGRADECIMENTOS - Fernanda

De uma forma geral, agradeço a todas as forças impulsionadoras: pessoas, palavras amigas, energias positivas. Além da minha vontade de concluir este ciclo da minha vida, foi de muito valor todos os gestos e carinhos vindos desde meros conhecidos até as pessoas mais amadas.

À minha parceira de curso e de trabalho de conclusão de curso, Juliana Fernandes Ramos Crepaldi. Uma gratidão para além da parceria profissional: uma amiga que vale ouro, de uma risada contagiante, de uma alegria sem igual. Obrigada por me fazer sentir bem sempre e sempre.

À Prof^a Dr^a Leziany Silveira Daniel, pela orientação, pelo acolhimento, pela paciência e por fazer parte de um momento tão importante quanto este.

Ao meu namorado Danilo Svirbul Vieira, por todo incentivo do mundo, por todo amor; por não me deixar desistir toda vez em que eu cogitei largar tudo. Você é uma das razões por eu estar aqui entregando este trabalho. Eu te amo.

À minha família: ao meu pai Elton Maravalhas e à minha madrasta Ana Cláudia de Souza Bevacqua, por terem incentivado os meus estudos, por terem me mostrado a vida com outros olhos e por todo amor e carinho. Aos meus avós Douglas e Edwiges Maravalhas e minhas tios Gianne, Ligia, Ivana, Cid e Marcos por terem feito parte do meu crescimento e por me acolherem diversas vezes no momento do curso. Aos meus irmãos Rebecca, Felipe e Rafaella, sempre juntos comigo na estrada. E à minha mãe Rosana Carvalho e à minha avó Jacira, pela possível reconciliação em um momento decisivo.

À Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva e à CAPES, pela oportunidade de participar como bolsista de Iniciação Científica no projeto Juventude: escola e trabalho - Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio. Muito do que eu aprendi e boa parte do meu olhar investigativo na educação conquistei nesta pesquisa.

Ao meu gato Dimitri, pela companhia e fidelidade no momento de criação e elaboração. E a todos os animais que me encheram de felicidade durante a graduação: Nicholas, Juca, Felícia, Pérola, Piti e a Pitena.

À minha psicanalista Caroline Cotarelli. Devo muito do que conquistei hoje a ela e a todo o nosso trabalho. Por eu aprender a trabalhar, construir e desconstruir questões. Vivendo em uma espiral.

Por fim, agradeço a todas as pessoas amigas que estiveram comigo presentes, enchendo-me de alegrias, risadas, tristezas (sim, por que não?), caras feias, rupturas e reconciliações. Todos vocês tiveram um importante papel neste processo: Giovana, Luciane, Dani Rossi, Jociane, André, Leonardo, Barbara, Carol Contente, Dani Mamed, Artur, Barbara Ridder, Sara Félix e todas as meninas do Tribal Art Company.

AGRADECIMENTOS - Juliana

Primeiramente a Deus, pela vida e por me guiar.

À minha mãe, pelo caráter, pelos princípios, pela abdicção de si mesma em prol dos filhos, pelo carinho e paciência, e por tudo o que fez por mim e ainda faz.

À Amanda, minha eterna pequena sobrinha, pela amor sem medidas e compreensão, e por ser a base dessa força, para que um dia se espelhe e veja que é possível, mas não sem esforço e comprometimento.

Ao meu esposo Daniel, pelo amor, paciência e compreensão. Pelas palavras de entusiasmo e motivação quando eu precisava. Por acreditar que eu era capaz até mesmo quando eu já não acreditava. Sem você esse dia não teria chego.

Ao meu irmão André, que também depositou confiança em mim e que este meu momento sirva de inspiração, principalmente pela capacidade que ele têm.

À Universidade Federal do Paraná, pela aprendizagem e conhecimento e a todos os professores do curso de Pedagogia, que dedicadamente compartilharam o seu saber para a minha formação.

Aos meus amigos e familiares que em busca da formação me afastei e ainda assim compreenderam e torcem por mim.

Aos meus amigos que passamos alguns anos de formação acadêmica juntos, e que contribuíram nessa jornada, Keila, Silvaneide, Micheli e Lindaura. Em especial a minha parceira ao longo do curso, e de final de curso, Fernanda Maravalhas, de potencial, sensibilidade e coração enorme, que tornou esse fim mais leve, pela companhia, amizade e sintonia. Que nossa amizade vá para além da Universidade.

À Profª Drª Leziany Silveira Daniel pela orientação, incentivo, carinho e paciência que transmite seu conhecimento. Pelo acolhimento e confiança em aceitar fazer parte desse momento tão importante para nós.

Às Professoras da Educação Municipal de Curitiba, que gentilmente colaboraram para a elaboração deste trabalho.

Às minhas companheiras felinas e caninas, fiéis, não importando ser manhã, tarde, noite, madrugada, sempre ao lado, e nos pés, durante toda a construção do trabalho.

Meu carinho e gratidão a todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta minha trajetória.

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*
Cecília Meireles

RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito analisar a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, segundo a visão dos professores ao se analisar os pressupostos teóricos do alfabetizar-letRANDo. Ao mesmo tempo, a pesquisa procurou tecer um olhar reflexivo acerca das novas práticas pedagógicas de alfabetização, em relação com a entrada de crianças cada vez mais novas no ensino. Para isso, buscamos em documentos nacionais para nos pautar e em autores da área a base para melhor compreensão desse processo que deve orientar a prática pedagógica dos professores, assim nos valem das contribuições dos seguintes autores - Vygotsky (1984, 1988, 2000), Ferreiro (1996, 1999, 2000), Kramer (1989, 2006), Faraco (2012), Soares (2003), e Sigwalt (2013), entre outros. Desta forma, utilizamos a metodologia de pesquisa de base teórica-bibliográfica, articulada à análise de entrevistas, realizadas com professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental, que atuam nas escolas municipais da cidade de Curitiba-PR com o objetivo de verificar as implicações e os desafios advindos desse processo no Ensino Fundamental de 9 anos nas classes de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Alfabetizar-letRANDo. Ensino Fundamental de 9 anos.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the implementing of the Elementary Learning of 9 years, according to the point of view of the teachers in analyzing the theoretical assumptions of Alphabetizing. While the research weaves a reflective look about the new pedagogical practices of literacy, related with the entrance of younger and younger children at school. For this, we searched national documents and authors of the area to guide ourselves and to understand this process, which should lead the pedagogical practice of teachers. Thus, we availed ourselves of the contributions of the following authors: Vygotsky (1984, 1988, 2000), Ferreiro (1996, 1999, 2000), Kramer (1989, 2006), Faraco (2012), Soares (2003) and Sigwalt (2013). Therefore, we used a theoretical- bibliographic research methodology articulated to the analysis of interviews done with teachers from the first year of Elementary school in the schools of Curitiba - PR. The reasearch aimed to analyze the implications and challenges arising from the Elementary Learning of 9 years, especially in literacy classes.

Keywords: Alphabetizing. Literacy. Alphabetizing in Literacy. Elementary Learning of 9 years

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A POLÍTICA SOBRE A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	14
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	20
3. DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES COM A IMPLANTAÇÃO DESTA POLÍTICA	26
3.1 Procedimentos Metodológicos e sujeitos da análise	26
3.2 Análise das falas das professoras	27
3.2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL X ESCOLA	28
3.2.2 ALUNO X CRIANÇA	31
3.2.3 LETRAMENTO/ALFABETIZAÇÃO X BRINCAR	378
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	489
REFERÊNCIAS	523
ANEXOS	545

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por temática a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental de 9 anos e investiga quais têm sido as implicações e desafios nesta etapa de ensino, segundo a visão dos professores da rede municipal de Curitiba. Escolhemos este assunto para compreender melhor como tem acontecido o processo de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental da atual proposta de 9 anos. O interesse veio a partir de nossos estudos e experiências no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, principalmente após a conclusão do Estágio Obrigatório no Ensino Fundamental, no qual observamos contradições ao que se refere à estrutura adequada além de algumas práticas pedagógicas com relação ao processo de alfabetização e letramento, havendo certo distanciamento entre o que é previsto e elaborado nos documentos nacionais para a alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos e o que ocorre na prática em sala de aula.

Considerando então a implantação e a implementação da política nacional de ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, objetivamos conhecer e analisar a visão dos professores referente a tal mudança, qual compreensão e conhecimento possuem a respeito, quais são os desafios ainda a serem superados e quais critérios utilizam na organização do trabalho pedagógico para esse primeiro ano do ensino. Para conseguirmos realizar tal análise, elaboramos uma entrevista gravada com nove perguntas feitas com três professoras formadas em Pedagogia, que lecionam atualmente no 1º ano do Ensino Fundamental, em três escolas, no período de julho a agosto. Posteriormente, as entrevistas gravadas foram transcritas para realizar nosso trabalho.

Pensando ainda nos impactos na alfabetização das crianças do 1º ano desta etapa de ensino, consideramos pertinente discutir e refletir sobre as vantagens e desvantagens sobre o ensino nas escolas, investigar e analisar se a infância não está sendo acelerada e verificar se estão ocorrendo equívocos no que diz respeito em como deveria ser a alfabetização no 1º ano neste “novo” ensino fundamental.

Para realizar nossa investigação, fizemos um levantamento de documentos nacionais e municipais que orientam a implantação da política nas escolas e de uma bibliografia que contemplasse o temas alfabetização, letramento e política do Ensino Fundamental de 9 anos. Num apanhado geral, os autores escolhidos para fundamentar nossa análise foram Vygotsky (1984, 1988, 2000), Ferrero (1996, 1999, 2000), Silva (2005), Portilho e Kuster (2011), Silva e Cafiero (2011), Kramer (1989, 2006), Soares (2003), Faraco (2012), Romanelli (2010) Freire (2011) e Sigwalt (2013). Com relação aos documentos oficiais, foram utilizados como fonte: Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2004); Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade (2007); Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação (2009); A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (2009); Acervos complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento (2012).

Organizamos nosso trabalho iniciando no primeiro capítulo as discussões quanto à política da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos: qual foi o contexto das políticas para a educação, quais os seus objetivos, suas intenções e quais orientações foram estabelecidas nos documentos para que esta reforma fosse implantada de maneira a ser obtido sucesso.

No segundo capítulo dissertamos acerca do planejamento pedagógico, que o ensino de nove anos necessita para dar o suporte com um atendimento de qualidade e adequado às crianças que chegam ainda tão pequenas à escola. É colocado também sobre os conceitos de alfabetização e letramento, onde o professor deve buscar formas dinâmicas de ensinar, buscando maneiras inovadoras, com o auxílio da escola em formação continuada dos professores, capacitando-os, deixando para trás o método arcaico de alfabetizar.

Para finalizar, no terceiro capítulo está a discussão referente à pesquisa qualitativa, no qual apresentamos as falas transcritas relatadas pelas professoras nas entrevistas. A análise é construída a partir de três eixos de discussão: Educação Infantil x Escola, Aluno x Criança e Letramento/Alfabetização x Brincar. Estes três eixos foram elencados para melhor organizar a análise, a partir dos desafios que

estão postos quando se consideram as contradições existentes no Ensino Fundamental de 9 anos. No eixo Educação Infantil x Escola, queremos pontuar que não “supervalorizamos” a primeira etapa da educação básica, em detrimento ao Ensino Fundamental. Cada etapa de ensino tem as suas especificidades, porém, chamamos a atenção sobre como as diferenças entre uma etapa e outra podem acarretar no entendimento de alfabetização e letramento das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental na política de 9 anos.

Como finalização, tecemos considerações acerca do ser criança, e das inúmeras maneiras com que a criança pode se expressar, aprender e participar do processo de alfabetização, sem eliminar isto da infância na vida escolar, percebendo que o Ensino Fundamental de 9 anos é ainda permeado por muitos contrastes e desafios.

1 A POLÍTICA SOBRE A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Para iniciar nosso trabalho, trataremos neste capítulo sobre a origem, o processo de implantação e as orientações dadas pelos documentos oficiais do Governo para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Esta é uma política estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2004, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), que tem por objetivo efetivar o compromisso em induzir políticas para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. A duração desta etapa de ensino se ampliaria de oito para nove anos, com o ingresso das crianças aos seis anos de idade.

Existem várias razões que levaram à adoção desta medida. Primeiramente, segundo o Ministério da Educação (2007, p. 5) o governo possuía urgência em construir uma escola com qualidade e equidade social e de acesso universalizado para todas as crianças e jovens brasileiros. Segundo o documento, existe

[...]o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano (MEC, 2007, p. 5).

Ou seja, a política do novo ensino fundamental de nove anos objetiva que as crianças ingressem mais cedo nesta etapa de ensino e permaneçam mais tempo na escola, sendo então um processo mais longo para se trabalhar e desenvolver o aprendizado da alfabetização e do letramento. O MEC, nas orientações “A criança de 6 anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” do ano de 2009, coloca que

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino. Como único nível de ensino de matrícula obrigatória no País, o Ensino Fundamental, ao ter sua duração ampliada de oito para nove anos, traz para a escola um grupo de crianças que, ao serem introduzidas nessas instituições, entram em contato com uma cultura da qual devem se apropriar (MEC, 2009, p. 7).

Conforme descrito nos documentos, pode-se entender que o governo federal, em parceria com o Ministério da Educação, almejavam que com a inserção das crianças no ensino fundamental com seis anos (um ano mais cedo), fosse melhor garantido o direito da permanência destas na escola, uma vez que esta etapa de ensino é obrigatória. Com esta medida de democratização do ensino, além da permanência e do acesso à escola, as crianças teriam como garantia o contato formal com a cultura escrita. Esta meta, inclusive, está prevista no Plano Nacional de Educação como “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (2004, p. 3). De acordo com Silva e Cafiero, “ao assegurar às crianças um tempo mais longo de convívio escolar, são fornecidas maiores oportunidades de aprender e, como consequência, podem ser maiores também as chances de que essas crianças prossigam em seus estudos” (2011, p. 225).

A política prevê ainda outros objetivos e mudanças na estrutura do Ensino Fundamental, mas antes de enumerá-los, consideramos relevante explicar qual foi o processo normativo para a sua implantação.

A adoção da política do ensino fundamental de nove anos faz parte de um histórico de modificações realizadas na legislação educacional brasileira. De acordo com o MEC “a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos” (MEC, 2007, p. 5). Na Lei nº 9.394/1996 é posto como facultativa a matrícula de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, havendo a abertura para a ampliação da duração desta etapa de ensino, tornando-se uma das metas para o Plano Nacional de Educação.

Sendo assim, com a determinação do Plano Nacional de Educação – PNE – (aprovado pela Lei nº 10.172/2001 e com a aprovação da lei de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, define-se então a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, sendo estabelecido o ano de 2010 como prazo para que as escolas se adaptem à sua implantação. A inclusão das crianças de seis anos de idade tem por objetivo oferecer uma maior oportunidade de aprendizagem no período de escolarização obrigatória, e, favorecer também, especialmente as crianças pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram matriculadas em escolas privadas. Desta forma, é possível concordar com Kramer (2006), que o ensino fundamental de 9 anos acaba por ser uma conquista para as famílias e para as populações infantis, promovendo assim também igualdade no atendimento e oferta às crianças de seis anos, principalmente em redes de ensino que ainda não ofertam a educação infantil.

Porém, tal implantação, requer planejamento e diretrizes para um atendimento de qualidade à criança em seus aspectos tanto físico, como intelectual, psicológico e social, implicado em assegurar um processo educativo construído de maneira que respeite as múltiplas dimensões e a especificidade do tempo da infância, além de uma estrutura física que acolha crianças ainda tão pequenas: elas ainda não possuem tamanho suficiente para se encaixar de maneira confortável em carteiras grandes, assim como bebedouros em questão de altura e banheiros que se adequem a elas. É necessário pensar também em horários alternados de intervalos com as crianças maiores de dez/onze anos de idade, que possuem brincadeiras mais “ágeis”, brincadeiras das quais as crianças recém-saídas da Educação Infantil ainda não possuem coordenação motora para acompanhar.

Além dos fatores descritos no parágrafo anterior, apesar de um número considerável de crianças de seis anos terem frequentado pré-escolas, existem novos desafios pedagógicos que são acarretados com a entrada destas crianças no segmento do Ensino Fundamental (BRASÍLIA, 2009). De acordo com a descrição do documento, “[...]mesmo admitindo a expansão das vagas como condição fundamental para a garantia do direito à educação, é no âmbito das práticas pedagógicas que a instituição educativa pode tornar-se ela mesma expressão ou

não desse direito” (BRASÍLIA, 2009, p. 7). Portanto, são nas instituições educativas que se garantem o direito tanto do acesso quanto da permanência destas crianças, e aliado a isto, devendo-se consolidar o “[...]direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos. A construção dessa prática educativa deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação” (BRASÍLIA, 2009, p. 7).

Embora seja recente a conclusão do processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 Anos (encerrado o prazo no ano de 2010), existem muitos questionamentos sobre o currículo para as turmas com crianças de seis anos de idade (nesse caso, as turmas de 1º ano), entre eles, podemos citar: como estas crianças aprendem? Qual proposta pedagógica é a mais adequada? Quais conteúdos utilizar/aplicar? Afinal, como na Educação Infantil as crianças aprendiam de maneira lúdica, e, de acordo com o antigo Ensino Fundamental, elas ainda teriam idade para estarem na primeira etapa da educação básica.

Kramer (2006) ilustra em palavras essa demanda atual:

Com a Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos, no Brasil, e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: O melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? (p. 810).

Dessa maneira, incluídas no primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças de seis anos tem seu adiantamento na inserção do “processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2003, p. 10). Sendo o primeiro ano visto como uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, deve-se lembrar que este ano não se destina exclusivamente à alfabetização, porém esta é a prática vista durante o primeiro ano letivo dos alunos. A maioria das crianças passa para o segundo ano com noções de leitura e escrita.

Para organizar o trabalho das escolas e para ser conivente com as expectativas que se pretendem com relação ao processo de aquisição da alfabetização e do letramento pela criança. De acordo com Silva (2005), como as crianças estão entrando mais cedo no Ensino Fundamental, é necessário que seja revisado o projeto pedagógico, configurando um desafio a mais para os profissionais da educação que atuam nas escolas, principalmente na revisão da proposta relacionada aos processos de alfabetização e letramento iniciais.

Em relação a isso, no documento elaborado pelo Ministério da Educação “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” (2009), no qual se orienta sobre o trabalho da linguagem escrita com as crianças de seis anos de idade, a ação educativa deve se basear

[...]em uma orientação teórico-metodológica, que se definam os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e, por fim, que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola (BRASÍLIA, 2009, p. 7).

E ainda:

Para mobilizar os processos de aprendizagem das crianças de modo a ajudá-las no desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita e na construção de representações sobre esse objeto de estudo, as situações de aprendizagem precisam ser sequenciadas, articuladas e contextualizadas, ou seja, as crianças precisam participar de um conjunto de atividades caracterizado por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem – as chamadas situações de aprendizagem (BRASÍLIA, 2009, p. 7).

Estas são as orientações dadas a priori sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre a promoção das situações de aprendizagem, devendo ter toda uma sequência, articulação e contextualização, sujeita a modificações de acordo com o conhecimento que se tem das crianças e a partir da maneira que os participantes do grupo escolar interagem com os objetos do conhecimento (BRASÍLIA, 2009).

A inclusão de crianças com apenas seis anos no Ensino Fundamental, requer diálogo com a Educação Infantil: diálogo institucional e pedagógico, ofertando alternativas curriculares com aperfeiçoamento do processo de alfabetização, no qual esta deve se basear naquilo que, para as crianças, a aprendizagem da língua escrita apresenta-se como novidade em relação ao conhecimento por elas construído no seu cotidiano.

Como no 2º capítulo será abordado e discorrido mais profundamente a respeito das questões pertinentes à alfabetização e ao letramento, encerraremos o 1º capítulo elencando os compromissos pedagógicos estabelecidos pelo MEC no documento “Acervos complementares - Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento” (2012)

Permitir que a criança compreenda o funcionamento particular da escola, num processo que não deve desconhecer nem a singularidade da infância, nem a lógica que organiza o seu convívio social imediato; Garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem; Desenvolver, no jovem aprendiz, a autonomia progressiva nos estudos (BRASÍLIA, 2012, p. 13).

Assim, os “compromissos pedagógicos” estabelecidos pelo Ministério da Educação tornam-se também desafios a serem cumpridos, tanto pelo Governo quanto pela instituição escolar, que deve estar aberta para se reorganizar pedagogicamente e para receber as crianças de seis anos de idade, com todas as suas demandas e especificidades.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A maneira tradicional de alfabetização inicial consiste no professor transmitindo seu conhecimento ao aluno, mas para isso, o professor deve avaliar em qual nível de conhecimento a criança se encontra, para então poder dar início, sabendo-se por onde, e logo mais poder compreender dificuldades que possam vir a acontecer antes que a criança entenda o verdadeiro sentido da leitura e escrita. Para Vygotsky (1984), o ensino da linguagem escrita deve realizar-se de forma dinâmica, fazendo com que os alunos sintam a necessidade de ler e escrever. Para isso, é preciso considerar e investigar o contexto no qual a criança está inserida, tornando o aprendizado relevante à sua vida e tornando o aprender interessante a ela. Portanto, o professor deve proporcionar aos alunos um ambiente motivador, para que os alunos busquem pelo saber, construindo o conhecimento por meio da interação, vendo-se como protagonistas desse processo.

Concordando ainda com Vygotsky, todo objeto de aprendizagem escolar constrói-se em um terreno ainda não amadurecido, sendo que a questão sobre as funções amadurecidas devem ser continuamente observadas, porque:

cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas (...) devemos ter também a capacidade para definir o limiar superior da aprendizagem. Só na fronteira entre estes dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. (VYGOTSKY, 2000, p. 333)

Emília Ferreiro, em oposição às metodologias tradicionais e com a preocupação de um método que realmente alfabetizasse, a partir da década de 80 começou a dar corpo à perspectiva Construtivista de alfabetização baseada nas teorias de Jean Piaget.

Embora não se trate de uma metodologia, os estudos de Ferreiro objetivam oferecer elementos de reflexão e fundamentação teórica para o processo evolutivo de descoberta da escrita pela criança. De acordo com Ferreiro “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais

assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças” (1996, p. 24). É preciso que aconteça o direcionamento da maneira adequada a cada indivíduo, pois, ainda de acordo com Ferreiro:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (1999, p. 23)

A escola é o lugar que deve garantir o espaço para que a criança se expresse através de diferentes formas, de modo que aprenda a construir seu pensamento na interação com o outro e com o meio social. Os princípios funcionais acabam por se desenvolver à medida que a criança soluciona o problema de como escrever e para que escrever. O aprender a ler e a escrever deve ser algo significativo uma vez que os alunos estão aprendendo vivenciando a língua no dia a dia, no seu uso real, e tudo dependerá da necessidade que a mesma sentirá de utilizá-la. Para a autora, a teoria sociocultural vygotskyana explica a mente como ação humana situada em contextos culturais, históricos, institucionais, e a chave para tal explicação é a pessoa agindo com meios mediacionais, principalmente na mediação da fala.

Nas palavras de Vygotsky (1984, p. 133):

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

O autor ainda continua “na medida em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando” (2000, p. 252). Nas atividades em que o aluno poderia expressar oralmente a sua opinião, o seu ponto de vista, a sua interpretação ou os seus receios, geralmente são práticas

pedagógicas pouco desenvolvidas pela professora, ocorrendo algumas vezes de maneira sutil, entre uma explicação e outra. A falta desta prática causa, segundo Sigwalt (s/d), uma grande perda no processo de alfabetização e letramento dos alunos, uma vez que deve haver espaço nas aulas para desenvolvimento de linguagem oral, pois:

Um professor comprometido com o letramento de seus alunos deverá organizar sua prática de forma a possibilitar às crianças (todas e não algumas) a participação em situações variadas de comunicação oral onde possam expressar desejos, necessidades e sentimentos, contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas, enfim atuar ativamente em situações em que tenha que fazer uso efetivo da oralidade e poder perceber as suas diferentes funções sociais (SIGWALT, s/d, p. 1).

Discussões acerca da alfabetização e do letramento indicam para a indissociabilidade desses dois termos, apontando para que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola estejam orientadas a partir da proposta de alfabetizar-letrando.. Uma vez que numa sociedade letrada não basta apenas saber ler e escrever, mas, praticá-la dentro de contextos sociais, compreendendo sua finalidade nos mais diversos contextos de letramento.

Paulo Freire foi um dos idealizadores da proposta de “alfabetizar-letrando” ainda em um tempo em que a expressão não existia. Para Paulo Freire (2011, p. 8):

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Freire, então, ao criar uma concepção de alfabetização inserida numa concepção de educação, propunha mais que um método de alfabetização, mas, o desenvolvimento de uma consciência política articulado ao processo de alfabetização.

Segundo Sigwalt (2013) é possível afirmar que os fundamentos do método de Freire estão articulados com a concepção interacionista de Vygotsky, na qual a relação de aprendizagem se dá entre os sujeitos, professor e alunos.

Sigwalt (2013, p. 105) ressalta que a perspectiva de alfabetizar-letRANDo está embasada a uma concepção de língua, enquanto sendo um sistema de representação, em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, propondo o processo de alfabetização para além do mero domínio do sistema gráfico, mas como um caminho efetivo de domínio da linguagem escrita, em sua totalidade.

O ensino da língua, segundo a autora (2013, p. 105):

[...] vai se organizar de forma que o aluno possa entender a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, sustentando-se, por conseguinte, em atividades pedagógicas que envolvem o uso da língua em situações reais, através de textos significativos e contextualizados

Enquanto que Vygotsky se faz muito claro ao apontar que o ensino da escrita é uma atividade complexa e deve ser algo que tenha sentido para as crianças e não algo mecânico, calcado em habilidades motoras.

[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se a desenhar letras construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1984, p. 125).

Nesse sentido, a dimensão pedagógica da perspectiva de alfabetizar-letRANDo exige a compreensão de que as diferenças econômicas, culturais e sociais determinam sujeitos diferentes. Cabe à escola superar a linearidade do ato pedagógico formal mecânico, trabalhado nas salas de aula e enxergar os alunos como protagonistas. Como alunos que já possuem uma história vinda de casa e também não se esquecendo de qual contexto esse mesmo aluno está inserido.

Podemos utilizar de um exemplo citado por Magda Soares (2010b) no primeiro capítulo das Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação do Paraná (PARANÁ, 2010) em que definição de letramento se torna bem claro:

Lançando mão de uma comparação com a exigência de um passaporte, para que seja permitida a entrada em outros países, pode-se dizer que também a entrada no país ou no mundo da escrita exige passaporte, mas essa exigência tem uma peculiaridade: são necessários dois passaportes, não apenas um. Um passaporte é a aquisição de uma tecnologia - o sistema de escrita alfabético e ortográfico, e as convenções para seu uso; o outro passaporte é o desenvolvimento de competências para o uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita. (p. 16)

Para a autora, o professor deve simultaneamente ensinar a ler e escrever na etapa inicial da escolarização, alfabetizando e letrando. Para tanto,

já não se pode pretender utilizar de UM único método para a orientação da aprendizagem inicial da língua escrita, é preciso lançar mão de MÉTODOS, no plural: uma articulação de procedimentos que alfabetizem e letrem, propiciando à criança uma entrada plena no mundo da escrita, que é a finalidade última da aprendizagem inicial da língua escrita. (SOARES, 2010b, p. 27)

Dessa maneira, fica o desafio da formação continuada do professor, que merece ter seus espaços e tempos ampliados para uma reflexão formal e consequente sobre todas as dimensões que envolvem seu trabalho docente. Nesse sentido Kramer (1989) afirma que:

[...]há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática (1989, p.197).

Faraco (2012, p. 181) acrescenta:

Em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber. É preciso, portanto, trabalhar, na alfabetização, sempre com elementos verbais plenos de significado para a criança em meio a atividades significativas com a leitura e a escrita.

Conforme Faraco (2012, p. 117) a escola precisa ser letradora. Nesse sentido, ressalta:

[...] nenhuma escola será letradora se seus professores não forem eles bem letrados. Impossível desenvolver nos seus alunos as práticas sociais de leitura e escrita sem que os professores sejam leitores maduros e pessoas que dominem a escrita com autonomia... há um déficit significativo no letramento da população brasileira. Não é de admirar, portanto, que nossa escola tenha se mostrado, até agora, incapaz de letrar efetivamente a maioria de seus alunos, em especial os que vêm de segmentos sociais com pouca experiência letrada e que, estão na escola pública. O grande desafio educacional da sociedade brasileira é quebrar o ciclo desse atraso, investindo no letramento dos professores já em exercício, reestruturando a formação geral dos novos professores e repensando as práticas escolares.

Nesse mesmo sentido, Ferreiro afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (2000, p. 31).

Em suma, o professor em sua prática não pode deixar de estar aberto ao novo, deve estar aberto às adaptações e ver o mundo a partir dos olhos de uma criança. Como afirma Ferreiro, para ser eficaz “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil” (2000, p. 61).

3 DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES COM A IMPLANTAÇÃO DESTA POLÍTICA

Do professor são exigidos um conjunto de saberes, que tem por finalidade sustentar a sua prática pedagógica. Porém, é necessário que se tenha como suporte uma estrutura física adequada para ensino e encaminhamentos para formação continuada, quando se exige que o professor adapte-se às mudanças que são postas.

Foi pensando nestas questões que a pesquisa deste trabalho teve como objetivo investigar a visão dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos, diante das mudanças ocorridas ou que ainda estão ocorrendo com a implementação desta nova etapa ensino.

3.1 Procedimentos Metodológicos e sujeitos da análise

Sendo o ambiente escolar o objeto de pesquisa, a abordagem empregada na pesquisa foi a qualitativa, a qual pode fornecer o maior número de elementos e informações presentes para serem analisados, objetivando uma compreensão mais apurada do problema que está sendo estudado.

Possuindo por base anteriormente uma primeira parte da pesquisa, uma estrutura de cunho bibliográfica, buscando na literatura, informações e conhecimentos que deram uma maior compreensão do problema a ser investigado e pensando em um método que buscasse retratar a realidade de maneira completa, e que revelasse uma multiplicidade de dimensões presente em determinado problema, escolhemos a entrevista gravada para ser transcrita.

A entrevista foi realizada com professoras que atuam em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas municipais da cidade de Curitiba/PR. A escolha se deu por conta do estágio obrigatório realizado durante o curso de pedagogia realizado no município, onde aconteceu certa inquietação sobre a prática

pedagógica realizada dentro de sala de aula em diferentes colégios do município e as diferenças entre as mesmas, além de estruturas inadequadas, uma vez que já se encontrava a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos há pelo menos 3 anos pautada na lei.

Vale ressaltar, que não é interesse da pesquisa conhecer e/ou avaliar a capacidade ou o domínio individual de cada professor, mas sim, pensar em melhorias, ou poder traçar um perfil alfabetizador que possa ser compartilhado.

A princípio a intenção era entrevistar em média cinco (5) professores, mas devido ao tempo que a entrevista demanda do professor disponível a isso, acabou por reduzir esse número a três (3). Como são perguntas específicas e professores de escolas diferentes, a pesquisa não foi prejudicada, pois a essência da problematização acabou sendo alcançada.

O roteiro de entrevista (ANEXO 1) foi elaborado com nove questões, entre elas de caráter pessoal, como formação, quanto tempo de trabalho, até as questões referentes à prática do professor, acesso e conhecimento de documentos nacionais e municipais que amparam o ensino. Um termo de consentimento (ANEXO 2) foi elaborado juntamente, onde o entrevistado assinava, e estava claro que seu nome não seria divulgado.

Após transcrição foi feita a análise das falas dos participantes entrevistados.

3.2 Análise das falas das professoras

As três entrevistadas, são professoras de turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

- Professora 1, (P1), 51 anos, é formada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial.
- Professora 2 (P2), 39 anos, formada em Pedagogia, com Pós em Alfabetização nas séries iniciais.

- Professora 3 (P3), 31 anos, formada em Ciências Biológicas e Pedagogia.

Podemos perceber nos trabalhos das professoras, a afeição pelas crianças dessa idade e o quão fundamental é o amor pelo trabalho:

“Com a turma de 1º ano trabalho é meu segundo ano. Sempre trabalhei com os maiores, de 9, 10 anos, mas gosto dos pequenos. Sou professora há 9 anos, mas parece que faz tanto tempo, acho que é porque faço 40 horas semanais. De tarde as aulas são de Ciências. De manhã tenho uma turma de alfabetização. Não sei dizer qual gosto mais. Sou apaixonada pelas duas áreas.” (P3)

Para P3, Pedagogia foi realmente uma opção. Embora já fosse professora de Ciências, se rendeu aos encantos do alfabetizar há pouco tempo e ainda se maravilha com tudo. Diferente da P1 que já atua há quase três décadas como professora, mas que também não se aposentou pelo sentimento que a profissão traz

“Então, com o 1º ano eu “tô” há 4 anos, mas eu trabalho já com alfabetização há bastante tempo, bem mais de 15 anos e já trabalho como professora há quase 30 anos, tudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental.” (P1)

Dessa maneira, avançando na compreensão do processo da implantação da política do ensino de 9 anos e no significado que isso veio a trazer, abordamos três eixos que consideramos pertinentes: Educação Infantil versus Escola, Aluno versus Criança e Letramento/Alfabetização versus brincar. Fizemos nossa análise com base no teórico de suporte diante da fala das mesmas.

3.2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL X ESCOLA

A primeira questão e de principal preocupação é a respeito da Educação Infantil, uma vez que a ampliação do ensino fundamental e o ingresso de crianças com seis anos de idade “tomaram” um ano da educação infantil. O novo Ensino Fundamental de 9 anos prepara os professores de 1º ano para receber e preparar esses alunos tão pequenos ao longo do ano?

Quando questionamos as professoras sobre as mudanças, sobre quando elas ocorreram e sobre o entendimento que fizeram dessa alteração, pudemos perceber que no início da nova política houve certa dificuldade:

“Peguei o antes e o depois. Foi meio difícil essa adaptação. Não entendia direito no começo. Nosso quadro de pedagogas é o mesmo desde que entrei aqui, o que me ajudou bastante. Elas estão sempre dispostas a conversar, tirar dúvidas. Temos todo o suporte [...]” (P2)

A P2 participou de todo o processo de implantação e sentiu um pouco de dificuldade em se adaptar, entretanto, um fator que facilitou o entendimento deste processo, foi a comunicação e o suporte dado pelas pedagogas. Enquanto que na fala da P1, professora há quase 30 anos, notamos um maior entendimento por parte dela por fazer parte da comissão de orientação de estudos e se engajar nessa proposta:

“Nós da rede municipal temos a proposta da rede, cada escola tem o seu “PP” que parece inclusive que tá sendo reformulado agora. Eu trabalho bem dentro da proposta da rede, conheço os documentos do ensino de 9 anos, até por ser pedagoga, atuar como pedagoga e fazer parte do grupo de estudos da secretaria trabalhando como orientadora de estudos, então daí eu conheço esse documento e também porque acho necessário [...]” (P1)

A P1 na fala acima não descreve uma dificuldade, a maior parte do relato consiste em um envolvimento profundo com os estudos de propostas e documentos.

Como professora mais recente, P3, em sua fala, mostra-se meio relutante, porém maleável à adaptação:

“Olha, no começo achei que não iria dar certo. Crianças tão pequenas. Estrutura. E tudo sabe... ainda tenho dúvidas quanto a estrutura. Mas enfim... Quando teve as alterações do ensino as reuniões foram intensificadas. Muita gente mais de idade trabalhando. Não entendia as modificações. Tem gente que ainda não entende eu acho. Ainda fala sério e eu corrijo” (P3)

Conforme citado no primeiro capítulo deste trabalho, é essencial que para que se aconteça um trabalho organizado dentro das escolas e estar dentro do que se espera com relação ao processo do Ensino Fundamental de 9 anos, é necessário que todas as partes, organizacional, administrativa e operacional dialoguem entre si. Lembrando que Silva (2005), coloca que como as crianças estão entrando mais cedo no Ensino Fundamental, é necessária a revisão do projeto pedagógico, principalmente ao que se refere aos processos de alfabetização e letramento iniciais, visto que o 1º ano “inicia” a alfabetização. Como podemos observar na própria fala da P1 que também faz essa relação

“[...]nosso “PP” está defasado porque ele foi feito antes disso, então a gente precisa de tá sempre em consonância. A gente tem que tá junto com os 2 documentos. A escola tem o “PP”, porque assim, ela tem a proposta nacional, né, da nacional saí a do município, daí que é as diretrizes curriculares, saí das diretrizes curriculares o “PP” das escolas. Só que o “PP” das escolas, ele tá sempre em mudança e esse ano, principalmente, é um ano que ele tá sendo repensado, então tá sendo estudado documentos pra se fazer um novo, com um novo olhar sobre essa criança que tá vindo pra escola pra passar os 9 anos. Mas tem todas as/a divisão de conteúdo, tudo ...” (P1)

A participação das professoras na organização do PPP de cada escola é primordial para que o que estabelecido pelos documentos nacionais e municipais

aconteçam e as pedagogas tenham base para exigir, como acontece com a professora P3, registrado em sua fala:

“Os documentos ficam a disposição em arquivo. Ano passado teve algumas alterações que participamos. Mas não fico acessando. Prefiro perguntar. Ao que se refere ao meu planejamento eu sei que ele segue. Tenho a orientação delas também As pedagogas exigem que sigamos o PPP a risca. E conferem isso.” (P3)

Como o planejamento do PPP acontece com a participação de todos, presumisse que há uma interação maior entre a equipe, e uma liberdade maior também de cobrança de um ensino de qualidade, uma vez que foi elaborado em conjunto e o mesmo fica disponível ao alcance e as pedagogas abertas a dúvidas.

As observações feitas até aqui permitem afirmar que as professoras entrevistadas embora meio às inseguranças relatadas sobre o início da implementação, conseguiram compreender o processo de ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, independente das vivências pessoais, tempo, ou equipe pedagógica qual está inserida. Cada qual a sua maneira e a seu tempo.

3.2.2 ALUNO X CRIANÇA

Outro apontamento percebido na fala das entrevistadas é sobre o ser criança, enquanto se é aluno. Deixa-se a dúvida se este primeiro ano no Ensino Fundamental acaba por ser um Pré da Educação Infantil, ou então se as crianças estão tendo um ano de “infância” tirado delas pelo compromisso do estudar. O que se busca disso tudo é conciliação e cooperação

Uma vez inseridos no Ensino Fundamental ainda tão pequenos, tem-se por vezes a ideia de que o ensino não é tão levado a sério, afinal, são crianças, e esse é

o “antigo pré” caracterizado como “brincar”. E é esta a dificuldade apontada pelas professoras em suas falas

“Né, então, o maior problema mesmo é a faixa etária deles, que na rede municipal eles chegam ainda sem ter 6 anos, então, são muito novos pro número de crianças e o espaço físico né, porque eles estudam no mesmo espaço que as crianças de 8ª série, do 9º ano. Então utilizam as mesmas cadeiras, então não é um espaço adequado, então a gente faz uma adaptação do espaço pra que seja melhor pra eles, mas é muito, é desagradável ficar nas cadeiras... as cadeiras são muito grandes, as vezes, no comecinho, as vezes eu chego a trazer até caixinha pra eles poderem alcançar os pés, pra não ficar com os pezinhos balançando, porque não tem como. Essas adaptações... as crianças vieram, né, mas não foi pensado este espaço, este espaço não foi pensado pra crianças de 5 anos. A escola não foi pensada pra essa criança de 5 anos. Então mesmo recreio, né... todas essas questões que “é” da educação infantil, eles vieram para o primeiro ano, mas sem dar essas as condições físicas, espaciais pra gente.” (P1)

Nesta questão, várias dificuldades são enumeradas pelas professoras. Na fala de P1, coloca-se a questão da idade com que as crianças entram no Ensino Fundamental com relação à estrutura física das escolas não foi adaptada para crianças com cinco anos. Ela pontua que as crianças do 1º ano estudam nas mesmas salas de estudantes de 9º ano, ou seja, utilizam as mesmas carteiras, que são grandes. Frente ao desconforto das crianças, as professoras tentam adaptar a estrutura física, neste caso, colocando caixas para que as crianças possam ter onde apoiar seus pés, sem ficar balançando e possuir firmeza e segurança. A professora menciona rapidamente também a questão do recreio: depreendemos então que seja pela questão da idade, por serem novos e dividir os mesmos espaços que crianças mais velhas. Conforme citamos no 1º capítulo deste trabalho, para a implantação e implementação da política do Ensino Fundamental de 9 anos requer-se planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento de qualidade à criança em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social. Para que isto aconteça, é fundamental que exista uma estrutura física que acolha as crianças, pois o mesmo é essencial para garantir um processo educativo de qualidade, respeitando a infância e suas especificidades. Porém, nesta fala, não foram observadas mudanças nestas

estruturas, elencando-se, para além de uma dificuldade, um grande desafio a ser contornado para que a implementação da política venha a ser um sucesso.

“Percebo que após a implementação do EF de 9 anos, o sistema cobra muito dos professores do 1º ano, esquecendo que essa faixa etária era o antigo pré e alguns alunos, principalmente os nascidos mais pro fim do ano não conseguem acompanhar mesmo o ritmo da turma e muitos pais reclamam dizendo que as crianças devem brincar mais e que não devemos focar no alfabetizar, ou mandar tanta tarefa pra casa. Tem pai que diz que queremos ensinar muita coisa e que não há necessidade. Então para que os pais entendam essa nova proposta do ensino reforçamos com mais reuniões ao longo do ano para explicarmos. Apesar de termos até o 3º ano para serem alfabetizados nos documentos, o que temos como orientação é que eles entrem no 2º ano já com a noção da escrita e leitura, então aí bate de frente. Noção de escrita e leitura pra mim é saber ler e escrever. Que é o que me empenho ao longo do ano. Que é o que temos no planejamento.” (P2)

Segundo P2, a dificuldade por ela encontrada é a cobrança feita ao professor, que deve garantir com que a criança vá para o 2º ano com noções de leitura e de escrita. Não foi esclarecido na fala se esta exigência é feita pela equipe da escola na qual trabalha ou se é feita pelo núcleo de educação da prefeitura. Embora ela afirme que nos documentos consta que a alfabetização deve ocorrer até o 3º ano, na verdade prescreve-se que as crianças devem passar por este processo até o 4º ano. Independentemente disto, denuncia-se nesta fala uma questão muito importante, a da aceleração da escolarização, a de uma ruptura com a Educação Infantil. Ainda que as crianças brinquem, que os pais reconheçam a importância da infância e do brincar e exijam isto das professoras e da escola, o processo de alfabetização e letramento acaba sobrepondo-se a estes outros processos.

“Alguns alunos ainda são muito pequenos e não conseguem acompanhar. Os próprios pais trazem consigo a “cultura” do antigo pré. E cobram das professoras mais brincadeiras do que atividades. Para que entendam a proposta é repetido diversas vezes durante reuniões essa questão do primeiro ano do EF de 9 anos. E sei que não só na minha turma. Na outra turma acontece o mesmo. Temos uma cobrança que eles entrem

para o ano seguinte já, assim, digamos, alfabetizados sabe. E sabemos que o antigo pré não possuía esse caráter de alfabetização. Era mais um brincar e os pais sabem disso. Nós carregamos a função do ensinar, mesmo que brincando, mas ensinar. E as tarefas e a participação dos pais fazem parte disso. Tem mãe que no começo do ano deixa a criança e sofre mais que o próprio filho, ou filha... acha muito pequeno pra ter uma rotina de aluno... pra ter tarefa de casa todo dia, fala isso nas reuniões 'pra que tarefa direto', como se a criança viesse aqui pra brincar. A vantagem para os pais, é a certeza da vaga do filho aqui na escola... Tem pai que nem liga se a carteira é adequada. O que importa é ter onde deixar o filho" (P3)

A fala de P3 revela alguns dos mesmos elementos encontrados no relato de P2: a exigência do alfabetizar até o 2º ano, de esclarecer aos pais o funcionamento e a organização do Ensino Fundamental. Na fala da professora, demonstra-se um intenso diálogo com os pais em explicar o então “novo” Ensino Fundamental de 9 anos, no qual ainda permanece o “brincar”, mas pontuando que esta etapa possui outros objetivos e metas, em suma, a alfabetização, assim como Kramer aponta “o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental” (2006, p. 810). Significando assim que a criança deve ter suas necessidades de aprender e brincar atendidas e a criança vista como criança e não apenas como aluno

P3 descreve também que para alguns pais o que importa é “ter onde deixar o filho”, não se tornando relevantes questões como estrutura e carteiras, mas sim a segurança do direito à escola.

Ainda que aconteçam todas essas "dificuldades" relacionadas ao saber lidar com questões dos pais, a obrigatoriedade do ensino de fato, ao questionarmos sobre a rotina, conseguimos perceber que o lúdico acontece boa parte do tempo. A professora P1 em sua fala, se dá conta da importância da rotina, e também da importância do ser lúdico

“Nós temos uma rotina que nós todos os dias, então a gente começa primeiro com a rotina, que “é” eles que preparam, nessa rotina nós temos um quadro que a gente determina o que vamos fazer antes do recreio, após o recreio, quais são as atividades... O calendário, a gente faz todos os dias o calendário; chamadinha, quantas crianças vieram, quantas crianças, né, estão. Literatura quase todos os dias... e daí eu divido os dias, então tem dias que tem massinha, tem dias que eles têm uma brincadeira, mas tem dias que daí eles têm atividades no caderno, então, tem a sistematização, junto com essa sistematização uma brincadeira. Então tem bastante essa preocupação ali dessa sistematização, mas não aquela sistematização tradicional e rígida, mas tem a sistematização.”
(P1)

Enquanto que na fala da P2 e P3, podemos perceber que tudo parece ser sempre “planejado”, mesmo quando o ato é livre, ou apenas uma brincadeira.

“A rotina acontece desde a hora que as crianças chegam na sala até o final do período. As crianças têm horário pra fazer as lições, há momento de jogos que visem a aprendizagem, momentos de leitura. As brincadeiras ‘livres’ acontecem na hora do recreio.” (P2)

De acordo com P2, o trabalho com as crianças está embasado em uma rotina que organize o cotidiano das crianças, horários para lições, para jogos propositivos, porém, o momento para as crianças decidirem sobre o que irão brincar é o do recreio.

“Tem que ter uma rotina. Desde o começo da aula até o final. Até mesmo quando pra eles parece uma brincadeira, para nós foi planejado, foi direcionado, elas brincam, mas foi intencional por nós. Elas estão aprendendo mesmo naquela ‘brincadeira’”
(P3)

Por parte da professora P1, há o reconhecimento da criança como sujeito advindo da Educação Infantil. Ela percebe o que é atraente para o aluno, o que atrai, o que pode facilitar o aprendizado e se deixa ir ao ritmo deles, assim como destacam Portilho e Kuster:

Os tempos atuais necessitam de professores que se disponham a aprender enquanto ensinam; que possibilitem uma relação dialógica e democrática em sala de aula; que respeitem as diferenças e tenham sensibilidade suficiente para perceber o ritmo de cada aluno; que consigam tornar o ambiente educativo alegre e significativo; que tenham como ponto de partida seu próprio processo de aprendizagem para que tenham condições de compreender e acolher o aprender de seu aluno (2011, p.190).

O lúdico, pelas observações realizadas na sala, consegue ser contemplado apenas pela P1, as demais professoras também inserem atividades de jogos e brincadeiras em seus planejamentos, mas no sentido de tudo ser direcionado pela professora. O lúdico é importante para a aprendizagem e brincar é coisa séria. Conforme falamos no capítulo 2 deste trabalho, Vygotsky (1984) em seus estudos apresenta a brincadeira como um importante fator para aprendizagem dos alunos. Para Vygotsky, ao brincar, o aluno envolve a ação, a imaginação a emoção e assim constrói o pensamento promovendo assim a aprendizagem e o desenvolvimento.

Com crianças vindas tão pequenas é de extrema importância que os professores desenvolvam atividades nas suas aulas que contemplem a ludicidade, pois como Romanelli (2010) destaca, as brincadeiras:

Têm um potencial de motivar os alunos, estimular áreas que geram sensações de prazer, proporcionando desafios e incentivar sua participação na brincadeira, além de, com certeza, oportunizar grande experiências de aprendizado significativo é sólido (2010, p. 35).

Pensando nas falas, nos sentidos do brincar, planejar, direcionar a brincadeira, acreditamos que nesse aspecto a nova demanda do ensinar deve buscar inovar.

Pode-se perceber algumas incoerências nas falas, onde as mesmas se contradizem em sentidos de brincar, aprender, planejar, dentro do cotidiano de uma turma de 1º ano, pois encontramos afirmações de que sim, elas estão ensinando as crianças e que sim, há planejamento dentro do contexto escolar.

Por fim, talvez a carga do “ter que ensinar” ainda esteja pesando, enquanto que tudo isso pode ser feito da maneira mais leve, pois o brincar pode ser direcionado para os professores na prática educativa, mas para as crianças, estão aprendendo "brincando".

3.3.3 LETRAMENTO/ALFABETIZAÇÃO X BRINCAR

Dando seguimento à nossa entrevista, podemos então chegar ao que se refere à alfabetização dessas crianças inseridas no Ensino Fundamental de 9 anos. De acordo com as falas das professoras participantes da pesquisa, o compromisso em alfabetizar, fazer com que a criança se aproprie da escrita, adquiriu certa centralidade no trabalho pedagógico com as turmas de 1º ano. Documentos oficiais também fazem indicações nesse sentido (BRASIL, 2006, 2008).

Quanto da preparação para se alfabetizar dentro da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, as professoras P1, P2 e P3 tiveram no ano passado o PNAIC. O PNAIC é um programa cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, das crianças das escolas municipais e estaduais urbanas brasileiras. O programa integra ações e materiais que contribuem para a alfabetização, além de compartilhar da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios.

“Então, na escola em específico que eu trabalho, não teve nenhum curso específico pra ensino de 9 anos, mas eu sou orientadora de estudos do PNAIC então eu faço capacitação, aplico o que passo para os professores alfabetizadores e também aplico em sala de aula. Então... eu tenho a formação

bem renovada... gosto de estudar, gosto de alfabetizar, então eu tô sempre me atualizando.” (P1)

P1 revela que na escola em que trabalha não houve curso específico sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, mas no que se refere aos estudos e à capacitação, está sempre em exercício, pois é orientadora de estudos do PNAIC e gosta de se manter atualizada com relação à formação.

“A escola não oferece curso específico para o EF de 9 anos, mas orienta estudos do PNAIC, No ano passado fiz o caderno de Língua Portuguesa. Me ajudou muito durante o ano todo. Me abriu a visão sobre o alfabetizar. Este ano estou fazendo o de Matemática. O curso é maravilhoso, pra mim que já dava aula há anos, do jeito tradicional, nesse ano anterior, tive um rendimento muito bom com minha turma.. Aprendemos a trabalhar mais o lado lúdico deles, lembrando que ainda são pequenos. Esse ano tem aluno que faz 6 anos começo de dezembro. A sensação que eu tenho é que ele só tem a atenção presa quando é algo muito atrativo. E isso tudo o curso te possibilita ver. Trabalhar mais com livros, com música, mesmo pra ensinar matemática A orientação que temos das pedagogas é compartilhar em reuniões com as colegas que não podem ou não querem participar. Sempre tem algo que eu absorvo de maneira diferente, ou algo que foquei mais que outra, então sempre que podemos fazemos uma roda de conversa na permanência sobre o curso” (P2)

Repetindo-se nesta fala, P2 também revela que na escola onde trabalha não houve curso específico para a nova política, porém, há orientação para os estudos do PNAIC. Sua fala demonstrou bastante satisfação com estes estudos, pois oportunizou uma ampliação nas maneiras de trabalhar a alfabetização com as crianças e a possibilidade de sempre “absorver” coisas novas nas reuniões com suas colegas de trabalho.

“Aqui a escola não oferece o curso, mas temos o PNAIC né. Ano passado fiz aos sábados o de alfabetização. Muito puxado pra mim, mas me acrescentou muito, ainda mais que minha

área inicial era biologia. Esse ano tem o de matemática. Acho que os dois para as turmas de primeiro ano conversam entre si. Trabalha muito o estímulo, maneiras de ensinar com coisas da rotina da criança, o que faz que eles de fato aprendam, pois está no dia a dia deles, como o caminho da escola, a rotina do acordar, tomar café, vir a escola. Nunca que ia imaginar que dava pra ensinar o alfabeto em “desordem” (risos) e ainda obter resultados. Ao fim do ano de 30 alunos, posso dizer que apenas 3 tiveram dificuldade e isso pra mim foi orgulho demais... [...] cansativo é... mas vale a pena. Receitas de bolo, lista de mercado pra ajudar a mãe. E acaba também por criar até um vínculo maior com os pais. A gente as vezes vê um certo distanciamento dos pais com eles e como o curso estimula essas atividades que a gente aplica, acho até que aproxima. Mas enfim, voltando a questão da escola (risos). Como nem todas podem participar dos curso, quem vai acaba por passar, mostrar os conteúdos do curso as demais colegas. Eu sempre tiro muitas fotos do que faço, posto nas redes sociais, depois nos dias de permanência elas me perguntam, eu trago os cadernos, explico, ensino. Acho importante né. Tem gente que não gosta não. Tem gente que acha que o outro não faz o curso de folgado. Mas não me custa. Está me agregando. Quando eu passo o que aprendi, aprendo de novo” (P3)

Com relação à essa questão, foi unanimidade a participação no PNAIC e também a não existência de cursos ou formação específicos relacionados a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Percebe-se nas três falas o quão importante foi a participação da formação pelo PNAIC para esclarecer e contribuir ainda mais no trabalho com a alfabetização e letramento, fornecendo ideias de maiores opções metodológicas. Pois, se é implantada uma nova organização para o Ensino Fundamental, aumentando-o para 9 anos, porém, um ano acrescentado à frente, recebendo crianças mais novas, novos desafios são impostos às professoras. Para que elas possam minimamente acompanhar estas mudanças, incentivos à formação continuada, formações complementares, cadernos pedagógicos são bastante pertinentes para que possa ocorrer um trabalho de qualidade com as crianças de seis anos.

Nas falas de P1, P2 e P3, existe um reconhecimento por parte delas na questão da importância de uma formação continuada, nesse caso, de participar dos estudos do PNAIC. Entretanto, conforme visualizado nas respostas de P2 e P3,

existem colegas de profissão que, por alguma razão, não realizam a formação pelo PNAIC. Ou seja, apesar de haver uma diferente demanda com a adoção e implementação da política, existe a necessidade de uma formação complementar para este processo, portanto, acaba-se gerando diferentes padrões de formação dos professores, ainda que algumas informações dos estudos sejam passadas informalmente. Ao nosso ver, caberia ao pedagógico, maneiras de se tornar atrativo ao professor a busca pela continuidade da formação, seja para sua própria qualificação ou seja para que o ensino dentro da escola possa acontecer de forma mais uniforme, assim como já discutimos no capítulo anterior, quando referenciamos Kramer (2006), enfatizando sobre tal reflexão de sua práxis e problemas enfrentados ao longo da mesma.

Pensando, então no papel do professor alfabetizador, podemos perceber conceitos de Ferreiro (2000) na fala dos professores, quando a autora se refere a adaptar seu ponto de vista a partir do olhar da criança, ao longo de todo o processo:

[...]É... na verdade tudo que a gente faz na primeira semana ali é voltado para essa avaliação diagnóstica, né, pra você perceber em que... como que eles estão, no que que eles estão... não que isso vá fazer com que diferencie é... aluno, ou que diga o que é melhor ou que é pior, mas pra ver em que nível em que eles estão, pra ver que ponto de partida eu tenho pra continuar os meus trabalhos com eles” (P1)

A P1 ainda enfatiza a questão da avaliação diagnóstica. Relata que a mesma não serve para diferenciar o aluno, é necessário fazer a avaliação diagnóstica para saber como as crianças estão (nível), tendo esclarecido que este fator não difere os alunos ou determina “o que é melhor ou pior”, mas uma ferramenta para iniciar seu trabalho com as crianças. Corroborando dessa maneira com Vygotsky, quando afirma que o ensino deve considerar o que a criança já sabe e o que ela necessita para incitar o desenvolvimento e enriquecê-lo, ampliá-lo. Ela revela dar continuidade aos trabalhos realizados na Educação Infantil, para que não exista um rompimento, uma mudança brusca entre uma etapa de ensino e outra, presente em sua fala

[...]Iniciamos o trabalho com diferentes gêneros textuais, com atividades diferenciadas, sempre respeitando o nível que cada aluno se encontra. Não dá pra forçar. Tem aluno que já traz uma carga de casa. Enquanto outros vem bem crus. Temos a orientação de não forçar. Mas tentamos ir digamos, deixando todos no mesmo nível. Nem sempre conseguimos, Alguns sempre possuem mais dificuldades” (P2)

Além da avaliação diagnóstica, P2 inicia seus trabalhos utilizando como recurso didático os diferentes gêneros textuais, tendo claro que a criança traz um conhecimento de casa, embora algumas delas não recebam incentivo em casa.

“No início do ano é feito uma avaliação diagnóstica, onde é analisado o nível de cada aluno. Não se consegue trabalhar por igual com cada um no início. É preciso respeitar o nível de cada um e ver por onde começar com cada, e como começar, até conseguir nivelar. As vezes ao longo do ano todo a gente não consegue esse “nivelar”. Também temos a apostila pra seguir. Que é aí que vão surgindo as dificuldades” (P3)

Já P3 faz a avaliação diagnóstica e prossegue seu trabalho verificando a demanda de cada criança a partir do seu “nível”. Os recursos utilizados para dar continuidade às atividades a partir do diagnóstico “[...] *Vamos trabalhando com textos do dia a dia deles. Convites, receitas de bolo, propagandas. Coisas que estejam na rotina. Que eles já viram[...]” (P3)*. São trabalhos que envolvam a rotina da criança, conforme citados: receitas de bolo, propagandas e convites.

De uma maneira geral, as três professoras realizam uma avaliação diagnóstica ao receber as crianças (a maioria destas com cinco anos de idade) no 1º ano do Ensino Fundamental. Reconhecem que cada criança possui a sua individualidade, e, conforme acima descrito nas falas, cada uma está em um “nível”.

Buscando nas falas acima de P1 e P3, podemos perceber que as professoras utilizam encaminhamentos que vão sendo entendidos como solução para alguns impasses em relação ao nível que a criança a ser alfabetizada se encontra. Utilizando-se do que os alunos já possuem de saber, já trazem de casa para então

partir desse ponto é o que já havíamos comentado no capítulo anterior. Na base desse pensamento está presente mais uma vez Vygotsky, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. (VYGOTSKY, 1988, p.109). As práticas educativas relativas à apropriação da linguagem escrita podem assim se inscrever no cotidiano do 1º ano como mais uma atividade de “tipo produtivo”.

[...] Né, eu trabalho muito com os jogos, bastante com a parte prática e muito com o lúdico mesmo, porque eles só têm 5 anos, a maioria fazem 6 anos no final do ano. Uso muito os livrinhos de literatura, muitas músicas, livros de literatura, então, toda aquela parte lúdica. Eu faço um gancho com a educação infantil, né, que a maioria das crianças vem da rede municipal mesmo da educação infantil, então eles trabalham antes com cantinhos, com... daí tem a hora da “novidade”, trabalha então no comecinho principalmente eu continuo trabalhando sem que eles tenham assim uma “quebra” muito grande de trabalho, né, de...” (P1)

É notável a preocupação e o contato que a P1 faz com as crianças, conferindo a sua prática pedagógica elementos de experiência lúdica. Entretanto, uma dificuldade a ser superada neste trabalho, é o grande número de crianças para alfabetizar dentro de sala, considerando o eixo indissociável entre educar e cuidar. No processo de alfabetização e letramento, professora ainda precisa trabalhar com o eixo “cuidar”. Como sugere P1, seria interessante ter mais um profissional para ajudá-la em tempo integral, ou então, cada turma possuir um número reduzido de crianças.

[...] a dificuldade é que “é” 30 crianças na sala. Então, é um número muito grande pra dar conta sozinha (eu). Até porque a alfabetização é individual, não tem como você alfabetizar no coletivo, né, então, eu só acho que deveria ter um número menor ou então ter mais uma pessoa pra ajudar o tempo todo, porque não tem como você dizer assim “ah, agora eu não vou limpar nariz” ou “agora eu não vou fazer outras coisas que não

são pertinentes a...” são, entre aspas, não fazer parte da alfabetização, mas que são da criança e tem que dar conta.” (P1)

Apesar das dificuldades apontadas por P1, ao que se refere em ser 30 alunos, ela dedica-se ao máximo, buscando um atendimento de qualidade ao aluno, preocupada de fato com o ensinar. Além da sua preocupação em proporcionar um ambiente onde a criança não se sinta deslocada, todas as professoras também se mostraram preocupadas com “nivelamento”, o que nem sempre acontece, devido à singularidade de cada criança, trazendo consigo características advindas do meio social no qual está inserido.

“A gente tá avaliando pra replanejar, daí você planeja, avalia, replaneja, avalia, replaneja, e depende muito, no 1º ano depende muito da criança. Porque você tem 30, cada uma aprende de um jeito e todos eles estão num nível diferente, então eu trabalho inclusive com as hipóteses de escrita deles, então tô sempre reformulando onde que tá, aonde que eu tenho que puxar, o que que tem que tá retomando nesse sentido, então tô sempre revendo essa questão do planejamento, o que que eu acho importante eles irem pro 2º ano, principalmente dominando: oralidade, que eu acho que é um dos eixos bastante importante em todas as áreas curriculares. Então a oralidade tem que tá bem trabalhada... tem que tá... auxiliar. E teve um tempo que não precisei ensinar. Eles já tem a oralidade, mas a oralidade que nós queremos precisa ser ensinada. Então a escola precisa planejar, programar e trabalhar essa oralidade. A sistematização escrita, com usando a caixa alta, palavrinhas, então todo o alfabeto partindo do texto pra palavra, sempre com um contexto.” (P1)

Na fala de P1, ela deixa explícito a importância de planejar e replanejar de acordo com as necessidades de cada criança. Ela estimula o uso da oralidade dentro da alfabetização, de maneira planejada. Também utiliza as hipóteses de escrita e a sistematização da escrita, usando palavras e o alfabeto, todos a partir de um contexto.

Encontramos aqui um elemento apontado por Soares (2003), quando diz que há o adiantamento na inserção do “processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico”. Embora nenhum documento explicita que o aluno deva sair alfabetizado do 1º ano, nas falas de todas as professoras esta preocupação é presente. Não fica esclarecido como acontecem estas cobranças, mas as mesmas aparecem como sendo recorrentes, de maneira sutil ou não: *“O ideal é que saiam do 1º ano sabendo o nome completo, todas letras alfabeto, escrita e leitura de palavras, que soubesse, interpretar diferentes gêneros textuais, porem temos que respeitar a maturidade de cada um.”*(P2), ou de maneira mais declarada:

“Embora tivessem até o 3º pra isso tudo de acordo com o Parâmetros curriculares. Mas também nenhuma professora de 2º ano gosta de receber um aluno cru. Que exija dela mais atenção. É nosso papel no 1º ano dar essa base. É assim que somos “cobradas”. Não é obrigatório alfabetizar por completo, entende? Mas o básico o aluno tem que passar sabendo. Então em meio as dificuldades damos um jeito. Temos a equipe ali pra ajudar nisso.” (P3)

Às vezes, elementos advindos contribuem para que a constituição do sentido de alfabetizar seja o centro de todo o trabalho com o 1º ano. A própria criança se cobra, diante de um mundo cheio de informação, onde ela se vê necessitada de aprender a ser letrada, e os pais cobram isso dela, que cobram de si, que anseiam pela leitura e escrita. Muitos já vem de casa sabendo algo, presente na fala da P1:

“Então eles já sabem as palavras simples, consoante e vogal eles já dão conta. Então acho importante eles saírem do 1º ano já contendo essa compreensão. A questão da numeração e todas as noções topológicas que são importantes pras outras aprendizagens são importante tá retomando do 1º ano. Toda a questão da lateralidade, todas essas questões espaciais também dentro da própria matemática. E a autonomia deles, que tem a autonomia, não adianta você só fazer eles memorizarem as coisas, eles tem que ter autonomia pra fazer.” (P1)

É notável na fala da P1, quando se fala de autonomia, que ela prepara os alunos para o mundo, sendo que em uma sociedade letrada o aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não devendo ser numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Não basta apenas saber ler e escrever, mas se deve saber utilizar esta ferramenta dentro de contextos sociais, e compreender sua finalidade nos mais diversos contextos de letramento. Dessa maneira, é de supra importância que a comunicação verbal seja vinculada a uma situação concreta, significativa, como já foi encontrada na fala das três professoras entrevistadas, sobre suas práticas, as situações em que as crianças aprendem, tentando trazer o real, o contexto em que ela está inserida para aprender, ao se utilizar de meios do dia a dia, da rotina dela, oportunizando situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aluno tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles e seja levado a construir a compreensão acerca disso.

Faz-se necessário que as professoras alfabetizadoras reconheçam a importância de seu papel na formação desses alunos na sociedade em que vivem, e, perceber que não basta somente alfabetizar, pois os nossos alunos necessitam de um processo de aprendizagem que focalize o alfabetizar letrando. Corroborando com o que Soares (2001) afirma "[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado". Mas sem a função de obrigatoriedade, uma vez que amparados pelos documentos ainda há o tempo de alfabetizar/letrar até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Estão presentes nas falas das professoras sobre o quanto as crianças são pequenas, e sobre como com cinco para seis anos de idade, as mesmas estarem frequentando o antigo último ano da pré-escola. Porém, destoa quanto se fala sobre planejamento, avaliação e letramento, parece que não está sendo trabalhado com crianças tão pequenas, como nesta fala:

“Os alunos são avaliados também no dia a dia, mas as avaliações formais acontecem de 3 em 3 meses. As atividades

individuais ao longo do mês também são utilizadas para ver o nível de alfabetização que o aluno se encontram. Para ver se há necessidade de se retomar algo ou não, respeitando o planejamento que fazemos, mas também o desenvolvimento do aluno. Pois o ideal é que passem ao 2º ano sabendo o próprio nome completo, além do alfabeto, com noção de escrita e leitura, interpretação de texto...” (P3).

Mas, para tanto, esse processo de alfabetizar deveria ser visto como possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o mundo. O papel da linguagem precisa ser visto por essas professoras como instrumento de produção e socialização da cultura, contribuindo para promover o desenvolvimento e não como apenas um marco para ser passado de ano, ou um conteúdo "ideal" que saiba.

Ainda que reconheçam que, como professoras de 1º ano, devem estar atentas às mudanças e preparadas para estas. Elas colocam como primordial o amor pelas crianças, o amor pela profissão e mostram-se abertas aos processos de transformação, como podemos perceber presentes nas seguintes falas:

“O que eu considero mais essencial ainda pro professor alfabetizador é a afetividade. Sem a afetividade não adianta, porque o primeiro ano mais do que qualquer outra série. Também ele precisa primeiro gostar do que ele faz. Depois que ele gosta do que faz, ele vai tentando fazer essas adaptações e ele tem que tá sempre se informando, não tem como se você for alfabetizar, você tem que tá se informando, tem que tá sempre buscando algo, sempre correndo atrás. Sempre tá aprimorando aquilo que você já domina, a gente nunca sabe nada. Sempre você precisa pra cada ano, precisa correr atrás daquilo que suas crianças precisam. Sempre são crianças novas, nesse sentido. Daquele grupinho, ainda você precisa conhecer pra a partir dali a busca das coisas, a busca do conhecimento. E que o conhecimento é uma partilha em que ele tem que ser partilhado mesmo e não é ensinado mesmo, ir junto com as crianças pra partilhar. Até porque eles sabem muito também. E a partilha é entre todos da sala.” (P1)

“[...] O professor alfabetizador deve gostar de trabalhar com alunos pequenos e também gostar de alfabetizar, pois é um

processo longo e repetitivo. O professor deve ter paciência e a cabeça aberta à mudança.” (P2)

“ Ah ... o principal é gostar de trabalhar com crianças. Quando se gosta de crianças, já se parte do principio que se tem paciência. Pois trabalhar com pequenos é necessário muita paciência. Para se alfabetizar é preciso estar sempre atualizado, aberto as coisas novas e preparado para estar inovando. Os cursos estão aí pra isso. Pra nos capacitar.” (P3)

Por fim, podemos afirmar que não há um modo único de intervir pedagogicamente com as crianças ao que se refere alfabetizar/letrar, onde foi possível notar que cada professora embora fizesse discursos próximos, carregava consigo certa peculiaridade ao ensinar. Porém, é certo afirmar que o saber-fazer pedagógico do professor precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas, no interior da escola, de modo intimamente ligado às vivências cotidianas. A proposta pedagógica de alfabetizar-letrando exige a concepção de uma linguagem baseada na interação verbal, e de conhecimento das diferentes dimensões do processo, além de adaptações constantes uma vez que esse momento do aluno é uma vivência única e a alfabetização/letramento possui implicações em todos os segmentos de ensino, e se faz como base para outras aprendizagens no percurso da vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme tratado no 1º capítulo, o maior objetivo da implantação da política do Ensino Fundamental de 9 Anos foi o de efetivar melhorias para esta etapa da educação básica. Neste campo de melhorias, inclui-se a construção de uma escola de equidade social e acesso universalizado para todas as crianças. Para esta implantação e implementação, o MEC (2007), coloca em seu documento a necessidade de reestruturação da escola, reorganização dos tempos e espaços escolares, de organizar o currículo e de rever as formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Porém, ainda que estejam prescritos alguns preceitos básicos para o novo Ensino Fundamental de 9 anos nos documentos oficiais nacionais, a teoria distancia-se da realidade escolar: as falas das professoras entrevistadas denunciam isto.

Um exemplo disso, é a idade com a qual as crianças têm sido alfabetizadas. Nas orientações dadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o 1º ano não se destina exclusivamente para a alfabetização, mas objetiva inserir as crianças na apropriação dos sistemas de escrita, alfabético e ortográfico (SOARES, 2003). Uma vez que a criança possuirá um maior tempo de convívio escolar, mais tempo ela terá para aprender e para ter contato formal com a cultura escrita, não necessitando de uma aceleração desenfreada. Contudo, o que surge nas falas mostra-se contrário a estes princípios: ainda que existam exceções, as professoras sentem-se cobradas a alfabetizar e letrar prontamente para o 2º ano, indo para além da orientação inicial, de propiciar o contato formal com a cultura escrita e passar para as crianças noções de escrita e leitura.

No entendimento de uma das professoras entrevistadas, noções de escrita e leitura significam alfabetizar de fato, como se fosse algo fechado e de uma única etapa a ser concluída, sem considerar a multidimensionalidade do processo de alfabetização e a sua contínua construção durante os anos do Ensino Fundamental: noções de escrita e leitura não significam alfabetizar de fato. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para conceituar a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, a mesma não deve ser priorizadas como se fosse a única maneira de promover o desenvolvimento das crianças dessa idade. É

fundamental que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento mais amplo, não somente no alfabetizar, mas o conhecimento em diversas áreas, e que faça relação com seu uso na vida social.

De acordo com a documentação do MEC (BRASÍLIA, 2009), é no âmbito das práticas pedagógicas das instituições de ensino que os direitos prescritos por lei tornam-se expressão ou não. Então, se no Ensino Fundamental de 9 anos as crianças estão sofrendo com a antecipação da alfabetização, a escola possui autonomia e responsabilidade para desenvolver e repensar as suas práticas educativas, de maneira que a criança sempre seja o eixo central do processo educativo, considerando as diferentes dimensões de sua formação. Segundo o MEC (2007), o trabalho pedagógico deve assegurar o desenvolvimento do estudo das diversas áreas do conhecimento, essenciais para a formação do sujeito estudante do Ensino Fundamental.

Dando sequência aos desafios encontrados nesta problemática, está em evidência a questão da grande ruptura com a Educação Infantil, seja pela questão da estrutura física das escolas ou pela maneira como passa a ser tratada a infância como um todo, principalmente no 1º ano do Ensino Fundamental. Ainda que os documentos nacionais prescrevam a necessidade de reorganização dos tempos e espaços escolares, pouco foi perceptível relacionar esta reorganização com as falas das professoras. Uma das professoras prioriza em dar sequência no início do ano letivo às atividades elaboradas na Educação Infantil, enquanto e embora as outras duas professoras se sintam cobradas pelos pais com relação ao “brincar”, elas afirmam claramente que logo no 1º ano, o Ensino Fundamental constitui-se por outro caráter: o de ensinar e aprender restritamente à alfabetização sistemática. Chega-se a esta conclusão por ter sido colocado por uma das professoras: “Tem mãe que no começo do ano deixa a criança e sofre mais que o próprio filho, ou filha... acha muito pequeno pra ter uma rotina de aluno... pra ter tarefa de casa todo dia, fala isso nas reuniões ‘pra que tarefa direto’, como se a criança viesse aqui pra brincar” (P3).

A criança não frequenta o Ensino Fundamental somente para brincar, mas é por intermédio da brincadeira que ela ressignifica o mundo ao seu redor. Ao saírem da Educação Infantil e ao ingressarem no Ensino Fundamental, as crianças ainda possuem entre cinco e seis anos de idade e permanecem expressando-se e

produzindo cultura através das brincadeiras. Como a brincadeira possui todo um significado histórico e cultural, por que privar as crianças de produzir cultura por intermédio da brincadeira? (KRAMER, 2007).

Conforme colocado no documento nacional “A criança de seis anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (2009), algumas das dimensões do processo de alfabetização são:

1. O letramento;
2. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula;
3. A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica;
4. O desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização (BRASÍLIA, 2009, p. 9).

Ou seja, são inúmeras as maneiras com que a criança pode se expressar, aprender e participar do processo de alfabetização. E a brincadeira e o desenho inserem-se no escopo de métodos para a alfabetização, sem eliminar isto da infância da criança na vida escolar.

Para encerrar este trabalho, chegamos à conclusão que o Ensino Fundamental de 9 anos é ainda permeado por muitos contrastes e desafios. Ainda há muito para percorrer, para transformar, modificar, superar. Um fator a ser superado é a questão dos tempos e espaços: a política foi implantada e ainda encontram-se dificuldades, pois, de maneira geral, a reorganização não se tornou flexível. A estrutura física é incompatível, os espaços educativos são os mesmos para estudantes de 14 anos e para crianças de seis anos de idade, espaços que não respeitam e não consideram a individualidade da criança. Além dos espaços inadequados, existem muitas contradições quanto aos métodos de alfabetização utilizados pelas professoras, algumas articulam o processo de alfabetização do Ensino Fundamental com o lúdico da Educação Infantil, enquanto para outras o Ensino Fundamental assume um caráter de ensino-aprendizagem sistemático, sendo a brincadeira um recurso que ficou na etapa de educação anterior e que deve ser utilizado somente nas horas vagas da criança.

Como escola, governo federal e município devem se articular para tratar das mudanças na estrutura física das instituições educativas? Como a equipe pedagógica e os professores interpretam o que os documentos oficiais colocam quanto inserir na cultura escrita e letrada? Como poderá ser superada a fragmentação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, para que a criança possa se desenvolver em sua integridade? Existe uma cobrança pela prefeitura e pela federação em alfabetizar as crianças cada vez mais cedo para obter porcentagens de aprovação, apesar das prescrições da lei? Enfim, encerramos com estes questionamentos, dando margem para futuras investigações acerca da política de 9 anos e suas implicações no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Acervos complementares**: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília, MEC/SEB, 2012.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

_____. **Linguagem Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

_____, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

_____, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. São Paulo: 51º Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço**, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, nº70/165, MEC-INEP, Brasília, 1989.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental**. Educação e Sociedade, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, 2006.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1990.

PORTILHO, E. M. L.; KUSTER, S. M. G. S. **A professora alfabetizadora.** In: PORTILHO, E. M. L. (org) Alfabetização. Curitiba: Champagnat, 2011.

ROMANELLI, B. **A brincadeira como estimulação neuropsicológica.** Revista Aprendizagem. nº 19/2010.

SIGWALT, C. S. B. **Uma possibilidade de encaminhamento do processo de alfabetização e letramento.** (s/d).

_____. **Distintas perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar-letrando.** Tese de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, C. R. Alfabetização e letramento na infância (a criança de seis anos no ensino fundamental). In: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização e Letramento na infância.** Boletim 09. Brasília, MEC/ SEB, jun. 2005.

SILVA, C. S. R.; CAFIERO, D. **Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.02, p.219-248, ago. 2011

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONITIEV, A. N. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSORAS DE 1º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Questão 1 – De caráter pessoal

Qual sua formação, idade, estado civil ?

Há quanto tempo trabalha com o 1º ano do Ensino Fundamental? E anteriormente?

Questão 2 - Na escola em que você trabalha há (houve) alguma ação específica (capacitação, cursos, grupos de estudo, discussões, palestras, outros) para a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos? Qual ou quais? Realizou cursos recentemente para aprimorar as técnicas ao alfabetizar? Participou do PNAIC?

Questão 3 - Você teve/tem conhecimento sobre algum documento referente ao Ensino Fundamental de 9 anos? Qual/quais foram/são esses documentos? E qual a importância do PPC da instituição? Tem acesso fácil a ele? Direciona seu planejamento voltado às recomendações do PPP?

Questão 4 - O que você faz quando o aluno chega à escola para iniciar a alfabetização? É realizado algo como teste, avaliação ou atividades que possibilitem o início dos trabalhos de alfabetização ou diagnóstico? Adota métodos?

Questão 5 – Como você avalia ser professora do 1º ano após implementação do Ensino Fundamental de 9 anos?

Questão 6 - Como você se sente como professora deste 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos? Por quê? (segurança, informação, preparação).

Questão 7 – Como é a organização da rotina da sua aula? As crianças brincam? Elas leem livremente, desenham?

Questão 8 – Como você avalia as aprendizagens do aluno? O que considera como pertinente para o processo de alfabetização? O que ele precisa saber, dominar, ao final do 1º ano ? Você reformula as atividades a partir das aprendizagens ou não?

Questão 9 - O que você considera importante a cerca do perfil do professor alfabetizador? Julga essencial uma boa capacitação específica para o professor alfabetizador no ensino fundamental de 9 anos?

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, professora do 1o ano da Rede Municipal de Curitiba, na escola _____, situada no bairro _____, consinto a realização de entrevistas gravadas comigo _____ pela _____ aluna _____, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, ciente de que os dados coletados nessas entrevistas serão usados como material de discussão para o Trabalho de Conclusão de Curso. Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o anonimato dos participantes da pesquisa, para se fazer referência ao meu nome na redação do(s) texto(s) relativo(s) a mesma.

Curitiba, ____ de _____ de 2014.