

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAULA MARIA COUTINHO SONDA BONIN

**OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E INFÂNCIA NOS
DOCUMENTOS ORIENTADORES E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA.**

CURITIBA

2016

PAULA MARIA COUTINHO SONDA BONIN

**A CRIANÇA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: OS
CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E INFÂNCIA NOS
DOCUMENTOS ORIENTADORES E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA.**

Monografia apresentado ao curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito obrigatório a conclusão do curso.

Orientadora: Prof^a Leziany Silveira Daniel

CURITIBA

2016

Dedico essa monografia à minha mãe Roselene, ao meu pai Antônio Fernando e ao meu futuro esposo Caio, que me apoiaram durante toda a minha graduação e todo o tempo em que estive desenvolvendo esse trabalho.

Também dedico à minha orientadora querida Leziany Silveira Daniel, por sua competência e atenção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pela saúde e disposição que me permitiram a realização desse trabalho.

Ao meu futuro esposo Caio, por toda a paciência e atenção, por todo carinho, zelo, apoio e incentivo que permitiram toda a minha dedicação.

À minha família, por todo o apoio emocional, pela compreensão na ausência em dias de encontro durante meses.

À professora e orientadora Leziany Silveira Daniel, por sua competência, atenção, incentivo e paciência.

À professora Andréa Cordeiro, por seu apoio, ensinamentos e palavras de incentivo ao longo da construção desse trabalho.

Aos meus alunos, por todo o carinho que me deu forças para a minha dedicação a esse trabalho.

Aos amigos e colegas que de alguma forma me deram força e disposição.

Agradeço também a todos que contribuíram para a realização desse estudo.

RESUMO

Esta monografia teve como principal objetivo compreender, por meio da análise de documentos orientadores e de Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Municipais de Curitiba, se houve, após a instituição da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, adaptações na metodologia utilizada para a alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, considerando que as crianças ingressam com seis anos de idade. Para iniciar a discussão sobre esse tema, no primeiro capítulo, apresentamos um histórico de políticas internacionais sobre a alfabetização infantil, que direcionaram o Ministério da Educação a instituir o Ensino Fundamental de nove anos e a estender a escolaridade obrigatória para as crianças de 6 anos de idade e discutimos diferentes conceitos de alfabetização e letramento utilizados nas principais políticas nacionais. No segundo capítulo analisamos dois documentos orientadores do MEC e as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba e no terceiro capítulo realizamos as análises dos conceitos de alfabetização, letramento e infância em 10 Projetos Políticos Pedagógicos de escolas municipais de Curitiba. A metodologia utilizada para que as análises fossem efetivadas foi a construção de três tabelas, que contém os conceitos trabalhados nessa pesquisa em cada documento orientador e PPP. A partir da construção das tabelas observamos que os conceitos de alfabetização, letramento e infância encontrados nos PPPs das escolas municipais de Curitiba são trabalhados e apresentados de forma bastante superficial. O que nos pareceu, é que para a construção dos Projetos, os autores não realizaram um estudo mais a fundo sobre a alfabetização, letramento e conceito de infância, deixando a dúvida se há realmente o conhecimento sobre esses conceitos e sobre a importância dos mesmos para o ingresso das crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Conceito de Infância. Ensino Fundamental de nove anos. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

The main objective of this monograph was to understand, through the analysis of guiding documents and of the Pedagogical Political Projects of Municipal Schools of Curitiba, if, after the institution of Law no. 11,274, dated February 6, 2006, adaptations in the methodology used for literacy and literacy in the first year of the Fundamental Teaching of nine years, considering that the children enter with six years of age. To begin the discussion on this topic, in the first chapter, we present a history of international policies on child literacy, which directed the Ministry of Education to institute nine-year primary schooling and to extend compulsory schooling for children aged 6 to Age and we discuss different concepts of literacy and literacy used in the main national policies. In the second chapter we analyze the MEC guiding documents and the Curitiba Municipal Curricular Guidelines and in the third chapter we analyze the concepts of literacy, literacy and childhood in 10 Pedagogical Political Projects of municipal schools in Curitiba. The methodology used for the analysis to be effective was the construction of three tables, which contains the concepts worked on in this research in each guiding document and PPP. From the construction of the tables we observe that the concepts of literacy, literacy and childhood found in the PPPs of the municipal schools of Curitiba are worked and presented in a very superficial way. What seems to us is that for the construction of the Projects, the authors did not carry out a more in-depth study on literacy, literacy and the concept of childhood, leaving the question of whether there is really knowledge about these concepts and their importance for The entry of six-year-olds into the first year of nine-year primary school.

Keywords: Literacy. Literacy. Childhood concept. Elementary School nine years. Pedagogical Political Project.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO	47
TABELA 2 – CONCEITO DE LETRAMENTO	51
TABELA 3 – CONCEITO DE INFÂNCIA E/OU CRIANÇA	53

LISTA DE SIGLAS

DPE	–	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
E.F.	–	Ensino Fundamental
GT	–	Grupo de trabalho
MEC	–	Ministério de Educação e Cultura
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PPPs	–	Projetos Políticos Pedagógicos
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	–	Secretaria da Educação Básica
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CAPÍTULO 1: CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS.....	14
2.1	HISTÓRICO DAS POLÍTICAS MUNDIAS E NACIONAIS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL	14
2.2	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	17
2.3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	18
3	CAPÍTULO 2: ANÁLISE DE DOCUMENTOS ORIENTADORES.....	26
3.1.	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE.....	27
3.2	A CRIANÇA DE SEIS ANOS, A LINGUAGEM, A ESCRITA E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DE LINGUAGEM ESCRITA COM TURMAS DE CRIANÇAS COM SEIS ANOS DE IDADE.....	33
3.3	DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE CURITIBA.	36
4	CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS.	39
4.1	CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E DAS ESCOLAS.	39
4.2	CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO.	46
4.3	CONCEITO DE LETRAMENTO.	50
4.4	CONCEITO DE INFÂNCIA E/OU CRIANÇA.	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia teve como tema os conceitos de alfabetização, letramento e infância no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos: análise dos documentos orientadores e de projetos políticos pedagógicos de escolas municipais de Curitiba. Baseou-se em análises de documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC) para o Ensino Fundamental de nove anos, das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba e dos Projetos Políticos Pedagógicos de algumas escolas municipais de Curitiba para compreender se a implantação do ensino fundamental de nove anos, pela lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, gerou modificações, ou não, no currículo e nas metodologias para as crianças de seis anos que ingressaram nessa etapa.

Para iniciar a discussão sobre esse tema, apresentamos um histórico de políticas internacionais sobre a alfabetização infantil, que direcionaram o MEC a instituir o Ensino Fundamental de nove anos e estender a escolaridade obrigatória para as crianças de 6 anos de idade. Segundo Gontijo (2014), “o ensino fundamental de nove anos concretiza a prioridade prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2006) de extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade”. Portanto, apresenta-se no primeiro capítulo dessa monografia o contexto internacional e nacional que se formava na área da alfabetização infantil, devido a Organização das Nações Unidas (ONU) ter declarado que o período de 2003 a 2012 seria a década da alfabetização. De mesmo modo, aborda-se os principais conceitos discutidos sobre a alfabetização infantil em âmbito mundial, além de entender de que forma esses conceitos orientaram as mesmas discussões no Brasil.

Para orientar a modificação do ensino fundamental para nove anos, o MEC disponibilizou um documento denominado Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (MEC, 2004). Nele, o ministério afirma que, com a ampliação do ensino fundamental, um maior número de crianças seria incluído no sistema educacional brasileiro e, a partir disso, apresentava justificativas para a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar de Ensino Fundamental. Uma das justificativas do ministério para a redução para 6 anos de idade as crianças que iriam cursar o 1º ano do E.F. é a que se baseia no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003. Segundo essas orientações, “tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura.” (MEC, 2004). No entanto,

o que mais nos intrigou é que essas informações oferecidas no documento orientador diziam respeito à experiência pré-escolar, que se organizava de forma diferente do Ensino Fundamental em relação aos tempos, aos espaços e às metodologias. Portanto, será que os resultados seriam os mesmos se as crianças já estivessem no 1º ano do ensino fundamental de nove anos? O 1º ano do E.F de nove anos assemelha-se ao último ano da educação infantil antes da redução de idade para ingresso no E.F em relação às metodologias de alfabetização e letramento? Essa criança perderá um ano da sua infância ou a escola se adaptará para manter a ludicidade e a brincadeira para esses alunos?

Para tentar encontrar respostas para esses questionamentos iniciais dessa pesquisa, definimos que o objetivo geral dessa Monografia seria compreender, por meio da análise de documentos orientadores e de Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Municipais de Curitiba, se houve, após a instituição da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, adaptações na metodologia utilizada para a alfabetização e letramento no 1º ano do E.F de nove anos, considerando que as crianças ingressam com seis anos de idade. Ou seja, verificar se existiu uma preocupação do Ministério da Educação em realizar uma adaptação do 1º ano do E.F de nove anos, considerando, como fator primordial, a idade da criança que ingressa nessa etapa da Educação Básica.

A metodologia utilizada para a realização dessa monografia foi de análise documental. Segundo Lüdke e André (2015), os documentos são fontes significativas para fundamentar as afirmações do pesquisador. Lüdke e André (2015) definem três situações básicas em que o uso da análise documental é apropriado. A primeira situação, segundo as autoras é:

Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar uma técnica não obstrusiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados. (Lüdke e André, 2015)

Portanto, nessa monografia eu optei pela análise documental por limitação de tempo e deslocamento e porque o objetivo geral e específicos desse trabalho se cumprem somente por meio da análise documental. Os documentos selecionados para análise foram das categorias oficial e técnico. (Lüdke e André, 2015).

Com o intuito de dar embasamento teórico para as análises realizadas nesse trabalho, no primeiro capítulo, também, apresentam-se diferentes conceitos de alfabetização e letramento utilizados nas principais políticas nacionais. Gontijo (2014), afirma que nos últimos dez anos os organismos nacionais demonstraram maior preocupação com a alfabetização brasileira nos anos iniciais de escolaridade. A autora também expõe o surgimento do conceito de letramento em discussões mundiais. No entanto, indica que as políticas e programas implementados no Brasil, estabeleceram uma dicotomia entre alfabetização, entendido como um processo de decodificação da língua pelos símbolos gráficos e letramento, definido como uma prática social do uso da escrita. Por isso, explanaremos sobre o conceito de alfabetização e sobre o surgimento do conceito de letramento.

Para entender o processo de alfabetização, utilizarei os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre o tema. Ferreiro (2011) evidencia o processo de alfabetização do ponto de vista da criança. Para tanto, critica o pensamento de que para se ter sucesso na alfabetização basta encontrar o método adequado à “maturidade” da criança, visto que cada sujeito constrói seu próprio método para compreender o sistema de representação da língua. A autora, também, explica a escrita como sistema de representação e detalha como é feita a construção de qualquer sistema de representação para, posteriormente, expor as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita. Ferreiro e Teberosky (1991) apontam a criança como fator primordial para o sucesso da aprendizagem e colocam as características da criança como essenciais no processo de alfabetização, visto que, para elas, a criança é um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, que busca compreender um sistema de representação seguindo uma metodologia própria, se propondo a problemas e tratando de solucioná-los.

Para definir os conceitos de alfabetização e letramento, utilizamos a definição da Magda Soares com o objetivo de aprofundar as discussões sobre as concepções de alfabetização e letramento que Gontijo (2012) cita brevemente em seu livro. Para complementar o entendimento sobre o que é o letramento e como é trabalhado nos anos iniciais, foi exposto o entendimento de Whitehead (2010) sobre as alegrias, problemas e desafios do letramento na infância inicial, onde apresentou-se uma breve síntese das questões que cercam o letramento.

Em seguida, no segundo capítulo dessa monografia, iniciam-se as análises. Começamos por dois cadernos do Ministério da Educação construídos para dar orientações gerais para o Ensino Fundamental de nove anos: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” e “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”. Posteriormente, nossa análise prendeu-se para a compreensão dos conteúdos e conceitos explorados na perspectiva do Município de Curitiba, a partir do conhecimento das Diretrizes Curriculares Municipais e dos Cadernos pedagógicos de Alfabetização e Letramento para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

No terceiro capítulo, analisamos dez Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de Escolas Municipais que foram escolhidos aleatoriamente e encontrados no Portal online da Prefeitura municipal de Curitiba – www.cidadedoconhecimento.com.br – objetivando perceber se esses documentos expressam coerência com as orientações nacionais e diretrizes municipais em relação à alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Para isso, selecionamos alguns conceitos que serviram de base para essa análise final, já contextualizados na primeira parte da monografia, tais como: conceito de infância e de criança, conceito de alfabetização e conceito de letramento. Nós utilizamos tabelas para organizar as informações de modo a facilitar a visualização dos dados para as análises.

Foram feitas três tabelas construídas com o intuito de analisar os conceitos que definimos como base para a análise documental. Nessas tabelas estão expostas as definições dos conceitos encontrados nos documentos orientadores do MEC e nas Diretrizes Curriculares Municipais pertinentes a essa pesquisa (conceitos de alfabetização, letramento e infância), assim como a definição desses conceitos em cada PPP, com a finalidade de fazer uma análise comparativa.

2 CAPÍTULO 1: CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS.

Esse capítulo tem como objetivo traçar um histórico das políticas mundiais e nacionais sobre a alfabetização infantil a fim de compreender o contexto que resultou na definição do Ensino Fundamental de nove anos, pela lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Para melhor compreensão dessa política, abordo sobre os principais conceitos de alfabetização e letramento que permeavam as discussões sobre a Alfabetização no Brasil nesse período e que estão presentes até hoje nos principais documentos orientadores nacionais e municipais sobre o tema. Ademais, discutirei sobre o conceito de infância para caracterizar o universo da criança de seis anos de idade que ingressam no Ensino Fundamental.

2.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS MUNDIAS E NACIONAIS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

Segundo Gontijo (2014), a centralidade da alfabetização nas discussões políticas mundiais teve como gatilho principal a avaliação da educação básica elaborada por organismos internacionais e discutida na Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, realizada em fevereiro de 2000. Nessa conferência ficou evidente que as metas relacionadas com a alfabetização e acordadas pelos governos em março de 1990, não haviam sido alcançadas. Gontijo (2014) afirma que a alfabetização era vista como um índice anunciador da diminuição das desigualdades sociais e de pobreza, portanto, o índice de analfabetismo constatado, mesmo com o acesso à escola democratizado em diversas regiões do mundo, torna a qualidade dessa educação questionável, por não oferecer condições suficientes para as crianças continuarem sua vida escolar com sucesso.

Como resposta às discussões realizadas nessa Conferência, foi realizado o Fórum Mundial da Educação em 2000, no qual foi feito um documento intitulado “Alfabetização como liberdade” que reafirma as constatações em relação ao analfabetismo mundial. Deste mesmo modo, a Organização das Nações Unidas (ONU) reforçava um conjunto de ações que objetivam destacar a alfabetização como elemento essencial nas políticas educacionais no mundo todo, inclusive no Brasil, a partir da declaração da década das Nações Unidas para a Alfabetização: educação para todos. Para articular os requisitos essenciais e os focos de ação para implementar a década das Nações Unidas para a Alfabetização, foi discutido o Plano de Ação Internacional

em 2003. Esse plano de ação apontava grupos populacionais prioritários e um deles era composto pelas crianças que frequentavam as escolas, mas não tinham ensino de qualidade. Essa prioridade se baseava no receio de que os organismos internacionais têm de que tais crianças se somassem na quantidade de adultos não alfabetizados.

Gontijo (2014) relata que o Plano Internacional definiu três resultados esperados que deveriam ser atingidos pelos governos nacionais: obtenção de um nível de domínio da leitura e da escrita, aritmética, pensamento crítico, valores positivos de cidadania e habilidades de capacitação para a vida; ambientes dinâmicos e alfabetizados; e melhor qualidade de vida. Segundo Gontijo (2014), o primeiro resultado esperado

evidencia que a alfabetização, ou seja, o conceito de alfabetização que deve subsidiar as políticas mundiais precisa ser repensado, de modo que possa abranger a formação do pensamento crítico, valores positivos de cidadania e outras habilidades de capacitação para a vida. (GONTIJO, 2014, p. 12)

Portanto, diante da necessidade de repensar conceitos de alfabetização que serviram de base para políticas e práticas educativas com o intuito de se cumprir o primeiro resultado esperado pelo Plano Internacional, Gontijo (2014) afirma que a discussão sobre os conceitos de alfabetização levaram a divergências entre estudiosos, que defendiam o enfoque fonético como o mais apropriado para a alfabetização, e teóricos que davam o enfoque da aprendizagem da leitura como processo de construção de sentido. Segundo ela, alguns afirmavam que a alfabetização era um processo de codificação e decodificação enquanto outros afirmavam que era um processo de compreensão e expressão de significados. Portanto, existem aqueles que acreditavam que as unidades da língua (fonemas, letras e sílabas) precisavam ser ensinadas e aprendidas como pré-requisito para a criança conseguir entender o sentido naquilo que se pretende ler e, em contrapartida, aqueles que definiam as unidades com significado (oração, palavras e textos) como ponto de partida da alfabetização.

O primeiro documento nacional que apontou a necessidade de revisão dos conceitos de alfabetização adotados para subsidiar políticas e práticas de alfabetização no Brasil foi escrito em setembro de 2003. Tal documento foi apresentado pelo Grupo de Trabalho (GT) da Câmara dos Deputados por meio de um relatório final sobre o seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil”. Conforme Gontijo (2014), o GT ressaltava dois problemas crônicos da educação brasileira: a dificuldade que o Brasil enfrentava em alfabetizar as classes econômi-

camente mais baixas e a incapacidade de utilizar os conhecimentos científicos e os dados das avaliações externas para melhorar a qualidade dessa alfabetização. O GT conceituou a leitura como a capacidade de extrair uma pronúncia e um sentido de uma palavra através de sinais gráficos, portanto, para eles o significado era um estágio posterior à aprendizagem da decodificação (GONTIJO, 2012, p. 32).

As concepções de alfabetização adotadas no Brasil provêm dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989). Tais concepções construtivistas influenciaram fortemente a definição do conceito e das políticas e práticas de alfabetização na década de 1990. O GT criticou essa visão e se opôs a ela a partir do entendimento da alfabetização como um conjunto de competências com enfoque fonético. Nesse sentido, ler é decodificar e escrever é codificar. Segundo Gontijo (2014), de acordo com as considerações do GT, as concepções de ler e escrever davam ênfase no significante, ou seja, nas menores unidades da língua, as quais constituem o ponto de partida do ensino da leitura e da escrita.

Gontijo (2014) afirma que as pesquisas que orientavam o pensamento dos redatores do relatório do GT, percebiam as crianças como um objeto a ser estudado, ou seja, elas respondiam aos estímulos dados de forma passiva. Enquanto Ferreiro e Teberosky (1989), orientadas pelo estudo de Jean Piaget e da psicolinguística moderna, acreditam que a criança não é passiva no processo de alfabetização, pois ela busca interpretar as informações verbais do meio social. Outra diferença nítida entre as posições do GT e as de Ferreiro e Teberosky (1989) é que para o GT a escrita é a transcrição da fala e para Ferreiro e Teberosky (1989), a escrita é um sistema de representação da linguagem oral. Apesar das críticas ao modelo autônomo de alfabetização proposto por Ferreiro e Teberosky (1989), ele continua como base nas orientações do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para o ensino da escrita até hoje.

Em meados de 2006, o MEC promoveu um seminário denominado “Alfabetização e Letramento em debate”, como resposta à polêmica entre os construtivistas e os defensores do método fônico. Após esse evento, o MEC implementou várias ações relacionadas à alfabetização, iniciando uma política de formação de professores alfabetizadores, o Pró-Letra-

mento¹ em 2005, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa ² (PNAIC), implantou o ensino fundamental de nove anos em 2006 e o Plano de Metas para todos pela Educação ³ em 2007.

2.2 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.

O ensino fundamental (E.F.) de nove anos foi instituído pela lei n. 11.274, em 6 de fevereiro de 2006. Essa modificação concretizou a prioridade prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2006) da extensão de escolaridade obrigatória para as crianças de seis anos de idade. Segundo Rapoport et al (2008), a ampliação do E.F. para nove anos teve como uma das suas justificativas o aumento do número de crianças incluídas no sistema educacional. Para as crianças de camadas populares, essa alteração representava a possibilidade de ingressar na escola e permanecer nela por mais tempo. No entanto, Rapoport et al (2008) salienta que as crianças na faixa etária de seis anos possuem características e necessidades específicas, as quais precisam ser consideradas nos processos e práticas educativas. Kramer (2006), afirma que com a lei 11.274/2006 muitos professores questionaram: é melhor para a criança de seis anos estar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, tendo em vista as diferenças entre ambas modalidades?

Kramer (2006) acredita que a preocupação geral que existe na transição da criança mais nova da educação infantil para o ensino fundamental está baseada em um entendimento errôneo dessa etapa, pois, tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental devem envolver conhecimentos e afetos, acolhimento e atenção. Nas duas modalidades existe o desafio de ver a criança como um sujeito de cultura e história, como um sujeito social. Para Kramer (2006) não há uma separação da educação infantil e do ensino fundamental na visão da criança, portanto, nas duas modalidades, o adulto deve atuar levando em consideração as singularidades

¹ O Pró-letramento é um programa de formação continuada para professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, que objetiva melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais dessa modalidade de ensino.

² Esse programa oferece aos professores alfabetizadores uma formação continuada, em um curso presencial de 2 anos, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento¹

³ O Plano de Metas de Todos pela Educação é uma conjugação de esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da educação básica.

da criança, sua produção cultural, suas necessidades, seus direitos a brincadeira, ou seja, em ambas as etapas, as crianças precisam ser vistas como crianças e não como alunos.

Rapoport et al (2008) acredita ser necessário ter a ciência de que com a redução para 6 anos de idade o ingresso no primeiro ano do E.F. não se trata de transferir os ritos e propostas da educação infantil para o primeiro ano do E.F., mas acredita ser preciso um olhar sobre as práticas da Educação Infantil como referência para os processos e práticas no primeiro ano do E.F. O ingresso no E.F é um momento de transição importante na vida do educando, o qual, segundo Rapoport et al (2008) exige um processo de adaptação muito bem planejado para não causar estresse nos sujeitos que participam dessa etapa.

Para Rapoport et al (2008), na passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental as ansiedades e expectativas da criança, dos pais e dos professores mudam o foco para a aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, o ambiente precisa ser organizado de modo a garantir o acolhimento dessas crianças, além de estar preparado para estimular o aspecto linguístico. De mesmo modo, abordaremos a seguir os principais conceitos de alfabetização e letramento presentes nas pesquisas e nas discussões entre estudiosos sobre esse assunto, para fortificar o embasamento teórico dessa pesquisa e auxiliar nas análises posteriores.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.

Para Ferreiro e Teberosky (1991), a leitura e a escrita merecem muita atenção dos profissionais da educação, pois elas se constituem como condição de sucesso ou fracasso escolar. Elas afirmam que, tradicionalmente, o problema da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de metodologia, ou seja, os profissionais por muito tempo se voltaram à preocupação de encontrar o melhor ou mais adequado método de alfabetização. Tal movimento gerou uma polêmica entre dois métodos fundamentais: os métodos sintéticos e os analíticos. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991) o método sintético insiste na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Esse método consiste em partir dos elementos mínimos, de ir das partes ao todo. A partir dele surge o método fonético, no qual se propõe a reconhecer um fonema e associá-lo a sua representação gráfica, o sujeito precisa ser capaz de isolar um e reconhecer os diferentes fonemas do seu idioma. Para tanto, a pronúncia dos fonemas deve ser correta e as grafias de fonemas semelhantes precisam ser apresentadas separadamente para evi-

tar confusões. Para os métodos sintéticos a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica, é semelhante a adquirir uma técnica. Os métodos globais, por sua vez, sugerem o reconhecimento global das palavras e das orações para, posteriormente, analisar os componentes da palavra.

Ferreiro e Teberosky (1991) perceberam que mesmo com variados métodos para ensinar as crianças a ler e escrever, uma grande parte delas não estava aprendendo, portanto, pretenderam mostrar que além dos métodos, manuais e recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento. Para explicar a importância do sujeito no processo de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1991) utilizam o modelo associacionista da aquisição da linguagem como base para explicar seu entendimento do processo de aquisição da língua. Elas afirmam que, segundo o modelo associacionista, existe na criança uma tendência à imitação; e no meio social que ela está inserida existe uma tendência a selecionar as emissões vocálicas de criança que correspondem a sons que possuem significado na linguagem própria desse meio social. Portanto, os adultos apresentam um objeto a criança que emitem um som. Após diferentes associações do mesmo som com o mesmo objeto, a emissão sonora transforma-se em signo do objeto e, então, a emissão se faz palavra.

A visão das autoras sobre esse processo é diferente. Elas acreditam que, ao invés da criança esperar passivamente o estímulo do adulto, ela mesma busca compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta. Para compreendê-la, a criança formula hipóteses, busca regularidades e cria sua própria forma de falar, que não é uma cópia do adulto, e sim, uma recriação original da linguagem utilizada pelo adulto. Para explicar essa teoria, as autoras utilizam o exemplo de crianças que cometem os mesmos erros quando estão aprendendo a falar. Isso significa que a criança busca uma regularidade e coerência na linguagem que faz dela ser mais lógica do que realmente é. Sendo a escrita uma forma de transcrever a linguagem, o entendimento da alfabetização muda se supomos que o sujeito já possui um notável conhecimento da sua língua materna, visto que na distinção entre os fonemas e grafemas não se trata de ensinar a realizar essa distinção, mas de levar as crianças a se conscientizarem de algo que elas já sabiam, ou seja, não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não tem, mas de torná-lo consciente de um conhecimento que já possui.

A fim de explicar a teoria psicogenética da aquisição da língua escrita e compreender os processos da aquisição da mesma, Ferreiro e Teberosky (1991) utilizam a teoria de Jean Piaget. Elas afirmam que:

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem de métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através dos métodos”). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar a aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p. 28)

Ferreiro e Teberosky (1991), acreditam que a obtenção ou aquisição do conhecimento é resultado de um sujeito ativo. Para tanto, é necessário compreender que, na teoria de Piaget, o conhecimento aparece como uma aquisição não linear, ou seja, na aprendizagem nós não nos aproximamos do conhecimento passo a passo, mas adquirimos a partir de uma reestruturação global, juntando peças do conhecimento uma sobre as outras. Nessa reestruturação, muitas das hipóteses realizadas são errôneas, porém construtivas. Desse modo, é de dever do pedagogo compreender esses erros sistemáticos e leva-los em consideração na prática pedagógica. As autoras, portanto, tiveram como objetivo principal explicar os processos pelos quais a criança passa ao aprender a ler e a escrever.

Ferreiro (2011), afirma que a alfabetização é a aquisição da escrita. Para ela a escrita pode ser entendida de duas formas: como codificação da linguagem ou como sistema de representação. Ferreiro (2011) entende que a invenção da escrita foi um processo de construção de um sistema de representação, portanto, quando a criança está no processo de aprendizagem desse sistema ela o reinventa, ela passa por dificuldades semelhantes a construção do mesmo. Se a escrita for concebida como um código de transcrição das unidades sonoras, a preparação para a alfabetização de baseia no exercício da discriminação dos diferentes sons presentes na linguagem, como aprendizagem de uma técnica. Porém, ao se conceber a aprendizagem da língua escrita como construção de um sistema de representação, a alfabetização se converte na apropriação de um objeto de conhecimento.

Ferreiro (2014) assume a criança com um sujeito que já possui uma carga de aprendizagem a respeito do sistema de representação e demonstram seu nível de conhecimento por meio de suas produções espontâneas. Quando a criança escreve como acredita ser o certo, ela produz uma valiosa amostra do que já possui como conhecimento, do que ela já construiu a respeito do sistema de representação da língua. Ferreiro (2014) define dois aspectos das escritas infantis: os gráficos, que se relacionam com a qualidade do traço, que nada mais é do que a distribuição das formas e a orientação dos caracteres individuais; e os construtivos, que estão

conectados ao que se quis representar e de que forma são feitas diferenciações entre as representações. Ela acredita que a escrita infantil segue uma linha regular segundo três períodos de desenvolvimento da escrita: a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, a construção de formas de diferenciação e a fonetização da escrita.

No primeiro período a criança estabelece uma distinção entre desenhar e escrever, quando desenha, ela está na forma de representação icônica, na qual o grafismo representa o objeto; e quando escreve, ela está na forma não-icônica, mesmo que nessa escrita primária ela não utilize as letras adotadas no sistema de representação vigente na sua sociedade. Após a diferenciação entre desenho e escrita, as crianças fazem um enorme esforço intelectual para fazer a diferenciação entre as escritas, o qual caracteriza o segundo período definido por Ferreiro. Para essa diferenciação a criança utiliza dois critérios: intrafigurais e interfigurais. O critério intrafigural se define pelas propriedades que um texto deve ter para ser interpretável. Essas propriedades podem se relacionar com o eixo quantitativo (quantidade de letras necessárias para uma série de grafias ser interpretada) ou com o eixo qualitativo (variação interna das letras para que o conteúdo possa ser interpretado).

Depois que a criança já conseguiu realizar as diferenciações entre as grafias que formam uma palavra, ela sente a necessidade de fazer a diferenciação entre as mesmas. Nesse momento utiliza-se o critério interfigural, para isso ela pode utilizar tanto variações no eixo quantitativo (palavras com diferentes quantidades de letras), quando o eixo qualitativo (palavras com diferentes repertórios de letras ou variação da posição das mesmas). Nesses dois primeiros períodos a criança não se atenta para as propriedades sonoras das letras. É no terceiro período que irá descobrir que cada letra representa um som. No eixo quantitativo, ela percebe que quantidade de sons emitidos na leitura da palavra corresponde a mesma quantidade de “partes” que são escritas. No momento em que a criança começa a relacionar o som com as partes (sílabas) da palavra, inicia a hipótese silábica e com ela surgem diferentes contradições e conflitos que vão progressivamente desestabilizando essa hipótese. Quando a criança percebe que a sílaba contém elementos menores ela passa para o período silábico-alfabético.

Ferreiro (2011) afirma que as discussões sobre as práticas em alfabetização até então estão focadas na polêmica entre os métodos, no entanto, nenhum desses métodos leva em consideração as concepções da criança sobre o sistema de escrita. Para Ferreiro (2011) as metodologias utilizadas não garantem a construção do sistema de representação. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), a escrita não é um produto escolar e, sim, um objeto cultural. Portanto, elas afirmam que a compreensão da escrita pelas crianças pode se iniciar antes do

momento da alfabetização. No entanto, as autoras não subestimam a importância da escola nesse processo, mesmo que a criança tenha capacidade de entender, ao seu tempo, a construção do sistema de escrita, o professor tem o papel um papel insubstituível no processo: criar condições para que a criança descubra por si mesma como funciona o sistema de escrita.

Segundo Magda Soares (2012), etimologicamente, o termo alfabetização está relacionado ao processo de aquisição do código escrito e das habilidades da leitura e da escrita. Nesse sentido, existe um debate que se desenvolve em torno de dois significados dos verbos ler e escrever. O primeiro sentido que se dá quando dizemos que a criança sabe ler e escrever está relacionado ao domínio da mecânica da língua escrita, ou seja, à habilidade de decodificar a língua escrita e oral. O segundo sentido relaciona o processo de aprender a ler e a escrever com a expressão e compreensão dos significados expressos no texto lido ou escrito. Soares (2012) afirma que existem métodos de alfabetização que ora compreendem o ato de ler e escrever de acordo com o primeiro significado, tal como o método fônico; e métodos que compreendem o ato de ler e escrever de acordo com o segundo significado, como o método global.

A princípio, Soares (2012) entende a alfabetização como a junção dos dois sentidos dados aos verbos ler e escrever, ou seja, a alfabetização “é um processo de representação de fonemas e grafemas, e, vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (Soares, 2012, p. 16). Para Soares (2012) não seria considerada alfabetizada uma pessoa que fosse apenas capaz de codificar ou decodificar os símbolos visuais, assim como também não seria considerada alfabetizada alguém incapaz de utilizar corretamente o sistema ortográfico da sua língua. Posteriormente, após a invenção do letramento no Brasil, Soares (2004) admite que nesse primeiro conceito de alfabetização proferido por ela, estava implícito também o conceito de letramento, mesmo que não nomeado, então ela passou a definir a alfabetização como a aquisição do sistema de escrita, a qual deve se desenvolver em um contexto de letramento.

A invenção do letramento está relacionada com a criação do conceito de alfabetização funcional (Soares, 2014). Segundo Gontijo (2014) na década de 1960, no o relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a alfabetização passa a ser vista como requisito de desenvolvimento econômico e progresso nacional, portanto, ela deve preparar o homem para desempenhar um papel cívico e econômico na sociedade. A partir disso, os organismos internacionais adotam o conceito de alfabetização funcional, o qual está atrelado ao entendimento de transformar o indivíduo funcional e produtivo para a sociedade em que habita.

Soares (2004) afirma que, no Brasil, o conceito de letramento surgiu da percepção da importância e da necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita. Até o Censo de 1940, era considerado alfabetizado aquele que era capaz de ler e escrever o próprio nome. Dez anos depois, no Censo de 1950, afirmava-se ser alfabetizado o indivíduo que conseguia ler e escrever um bilhete simples, ou seja, além de conseguir codificar e decodificar a escrita, também teria que conseguir fazer o uso social da mesma. Nesse contexto, Soares (2004) evidencia uma extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, além de acreditar que quando os conceitos de alfabetização e letramento são fundidos em um único conceito, ambos acabam por perder as suas especificidades.

No Brasil, o conceito de letramento está sempre conectado ao conceito de alfabetização, o que leva a uma inconveniente fusão dos dois conceitos, com prevalência do letramento sobre a alfabetização, fato que resulta na perda de especificidade da alfabetização. (SOARES, 2004). Soares (2012) atribui o fracasso da alfabetização, nas escolas brasileiras, à essa perda da especificidade. E ela atribui esse processo a diferentes fatores, um deles é as mudanças de paradigma causados pela entrada do construtivismo no Brasil, pelo viés da alfabetização, através das pesquisas da psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra de Emilia Ferreiro e Teberosky. Segundo ela, essa perspectiva psicogenética alterou a concepção do processo de construção da representação da língua escrita. Por meio dessa perspectiva, esse processo de construção deixa de ser dependente de estímulos externos e transforma a criança em sujeito ativo no processo de alfabetização.

Soares (2012) também acredita que essa perspectiva psicogenética conduziu à “falsas inferências” (SOARES, 2014) que explicam a “desinvenção” (SOARES, 2014) da alfabetização: (1) a perspectiva psicogenética dirigiu o foco da alfabetização para o processo de construção do sistema de escrita, o que resultou em uma desvalorização da natureza do objeto linguístico construído, seja ele o alfabético ou o ortográfico; (2) para o paradigma conceitual psicogenético não é compatível à alfabetização a proposta de métodos, portanto, anteriormente à teoria psicogenética, tinham-se muitos métodos e nenhuma teoria, agora há teoria e nenhum método; (3), apenas com o convívio com o material escrito que circula nas práticas sociais a criança será alfabetizada, portanto, o conceito de letramento prevalece sobre o conceito de alfabetização.

Soares (1998) faz uma discussão sobre os conceitos de alfabetização e letramento a fim de diferenciá-los. Para ela, quando se avalia o índice de alfabetização, espera-se resultados que mostrem a capacidade ou não de ler ou escrever, portanto, estar alfabetizado é decodificar

e codificar o sistema de escrita. O letramento, por sua vez, está relacionado às práticas sociais do uso da escrita. Nesse sentido, um adulto pode ser analfabeto, por não ter sido alfabetizado e não saber ler e escrever, mas pode ser letrado, ou seja, pode fazer o uso da leitura e da escrita, quando se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por outra pessoa alfabetizada ou se ele recebe cartas e pede para alguém escrever a resposta. Nesse caso, mesmo sem ter sido alfabetizado, ele realiza práticas sociais com a leitura e escrita. Para Soares (2012), a alfabetização é a aquisição do sistema de escrita e esse processo deve se desenvolver um contexto de letramento, os dois conceitos devem caminhar juntos, mas precisam ter seus conceitos muito bem definidos.

Segundo Whitehead (2010), o letramento é comunicação, é uma extensão da cultura oral, é um processo que utiliza sinais e símbolos para transmitir significados. O letramento não se baseia apenas em letras e palavras, mas, também, na comunicação não verbal nos relacionamentos. (WHITEHEAD, 2010). Por isso, Whitehead (2010) acredita que o letramento tem suas raízes muito antes da criança entrar na escola: nas primeiras interações dos bebês com seus cuidadores, nos momentos do brincar, nas investigações das crianças quando começam a caminhar com independência, na observação dos símbolos e signos expostos nos ambientes que tem acesso, entre outros.

Whitehead (2010), também faz uma crítica ao método fônico de alfabetização, segundo ela:

Soluções rápidas e técnicas apressadas são as piores abordagens possíveis para jovens aprendentes, que precisam de tempo para pensar, investigar, discordar e brincar. Nos primeiros anos de entendimento e educação as crianças precisam ter experiências de qualidade, e seus papéis próprios de aprendizagem devem ser respeitados. (WHITEHEAD, 2010, p. 301)

Whitehead (2010) acredita que é exigido demais de jovens leitores que estão começando e que lhes falta momentos de contato com a leitura letrada. Quanto mais contato eles tiverem com livros, jornais que criam significado para eles, melhor poderão lidar com as letras visuais e a decodificação dos fonemas para construir significados. O sucesso da alfabetização nas crianças tem raízes em ambientes ricos em letramento e experiências que ajudam a compreender a palavra impressa significativa no mundo em que vivem.

Whitehead (2010) também critica a escolha de burocratas e políticos por métodos de leitura, pois, segundo ela, os métodos escondem as dificuldades das diferenças individuais dos aprendizes e a complexidade do processamento da linguagem no cérebro. Além disso, ela afir-

ma que os métodos permitem a qualquer adulto reger a aprendizagem mecânica da alfabetização, liberando as escolas da despesa com profissionais bons e capacitados. Para Whitehead (2010) aprender a ler não é tão simples e esse processo precisa passar inicialmente pelo letramento, ou seja, as crianças precisam entender para que serve a leitura e como ela funciona.

A fim de compreender de que forma a alfabetização e o letramento são entendidos pelos Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela prefeitura de Curitiba, exploraremos e analisaremos dois cadernos realizados pelo MEC para orientar a mudança do Ensino Fundamental para nove anos e as Diretrizes Curriculares Municipais. Do mesmo modo, pretendemos tomar conhecimento sobre principais intenções do governo ao fazer a redução da idade para o ingresso no Ensino Fundamental, além de conhecer as orientações para a adaptação no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos para receber de forma adequada as crianças mais novas.

3 CAPÍTULO 2: ANÁLISE DE DOCUMENTOS ORIENTADORES.

Como já vimos, com a aprovação da Lei nº. 11.274/2006, o Ensino Fundamental de nove anos foi instituído pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e junto a isso houve a redução da idade obrigatória para o ingresso nessa etapa para seis anos de idade. A intenção do governo ao realizar essa mudança foi incluir um maior número de crianças no sistema educacional brasileiro, principalmente para aquelas crianças que pertencem às classes populares, tendo em vista que as crianças das classes médias e altas já se encontram em sua maioria incorporadas ao sistema de ensino. Para direcionar essa mudança, o MEC disponibilizou em seu portal três cadernos com orientações para os pedagogos e professores das escolas públicas.

Nesse capítulo analisamos dois dos documentos orientadores para o E.F de nove anos disponibilizados pelo MEC: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”; “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” objetivando compreender de modo geral quais foram as implicações dessa mudança na prática escolar e, principalmente, verificar se houve uma preocupação do MEC em adaptar o 1º ano do E.F de nove anos para as crianças que passaram a ingressar mais novas nessa etapa da Educação Básica.

O primeiro documento apresentado nesse capítulo, “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade” é composto de nove textos que abordam os principais temas considerados importantes pelo MEC para orientar os gestores e professores sobre o Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, nesse capítulo, nós utilizamos somente de seis textos, os quais trabalharam os conceitos importantes para essa pesquisa: conceito de aprendizagem, conceito de infância e de criança e conceito de alfabetização e de letramento. Os textos são: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento e Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica.

O segundo documento escolhido para ser analisado, “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”, foi elaborado com o intuito de auxiliar

gestores e professores especificamente no processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Em seguida, analisamos os principais conceitos pertinentes a essa pesquisa (alfabetização e letramento e infância) que estão presentes no terceiro documento escolhido para a análise – as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba - com o objetivo de perceber se os mesmos vão ao encontro com as orientações do MEC e, também, para construir uma base para as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos no terceiro capítulo dessa pesquisa.

3.1. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE.

Nesse documento, discute-se inicialmente, que um fator importante para a inclusão da criança de seis anos de idade na instituição escolar está relacionado ao resultado de estudos que demonstraram que quando a criança ingressa na escola antes dos sete anos de idade, seus resultados são melhores do que quando elas ingressam depois dos sete anos de idade. No Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) de 2003, foi diagnosticado que as crianças que tem um histórico pré-escolar obtiveram médias melhores em proficiência em leitura. Portanto, o principal objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e com maiores oportunidades de aprendizado.

Ressaltou-se, nesse documento, que o ingresso das crianças no ensino fundamental não pode ser apenas uma medida administrativa. A implementação dessa nova política requeria orientações pedagógicas que respeitassem as crianças como sujeito de aprendizagem, portanto, fazia-se necessário a atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, ao respeito às características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças. Pensando nessa perspectiva, o MEC, com o amparo da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) elaborou esse documento com o intuito de fomentar um processo de debate entre gestores e educadores sobre a infância na educação básica, com o foco na aprendizagem da criança de seis anos.

Foi percebida uma necessidade de debates e entendimentos sobre a infância na educação básica a reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, a fim de assegurar o desenvolvimento pleno das crianças em todos seus aspectos: físico, psicológico, in-

telectual, social e cognitivo, de modo a alcançar os objetivos do Ensino Fundamental sem restringir a aprendizagem da criança de seis anos à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Em relação ao currículo, afirmou-se que as crianças de seis anos, assim como as de sete anos, precisam de uma proposta curricular que atendesse suas características e necessidades específicas. Do mesmo modo, os espaços educativos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental. Entendeu-se que com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, havia uma possibilidade de qualificação no ensino e na aprendizagem da alfabetização e letramento, porque a criança passa a ter mais tempo para se apropriar dos conteúdos.

O documento está composto de nove textos que abordaram os principais temas considerados importantes pelo MEC para orientar os gestores e professores sobre o Ensino Fundamental de nove anos. A seguir, faremos uma breve exposição de sete textos presentes nesse documento, os quais contêm os conceitos pertinentes a essa pesquisa: conceito de infância e criança, conceito de alfabetização e conceito de letramento. Os textos são: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica.

No primeiro texto, “ - A Infância e sua singularidade”, de Sônia Kramer, o MEC buscou considerar a infância como eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica aos anos iniciais do E.F de nove anos. Segundo Kramer (2007), ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança em vários campos do conhecimento. Philippe Ariès realizou um estudo, em 1970, sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna. Kramer (2007) afirmou que a visão sobre a infância é uma construção social e histórica e a inserção das crianças e seus papéis na sociedade variam de acordo com a forma de organização existente.

Para Kramer (2007), a noção de infância nem sempre existiu da mesma maneira. Segundo a autora, Bernard Charlot, também nos anos 1970, ajudou a compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído a infância, enquanto a antropologia favoreceu na construção das populações infantis, com suas práticas culturais, brincadeiras, atividades, músicas, valores e significados. De mesmo modo, as teorias de Vygotsky e Piaget também favoreceram os avanços nos estudos da infância. A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, a partir da redução dos índices de mortalidade infantil. Se-

gundo Ariés (1986), essa concepção nasceu nas classes médias com um duplo modo de ver as crianças: na contradição entre moralizar e paparicar.

Kramer (2007) afirmou que a criança não se resume a ser alguém que não é, que virá a ser adulto, mas é alguém com suas especificidades, tais como: seu poder de imaginação, fantasia e suas brincadeiras. A infância é mais do que um estágio da vida, é uma categoria da história. Portanto, a cultura infantil é criação e produção, as crianças produzem cultura e são sujeitos sociais que estão inseridos em um grupo ou classe social. Para tanto, Kramer (2007) acredita ser necessário considerar a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição a fim de combater a desigualdade de condições, com o intuito de garantir a todas o direito à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e às interações saudáveis. Kramer (2007) defende que a educação infantil e o ensino fundamental são indissociáveis, pois ambos devem envolver conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção. Nesse sentido, no ensino fundamental de nove anos, é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades de aprender e brincar. O texto “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental” de Anelise Monteiro do Nascimento, por sua vez, teve como objetivo buscar possibilidades adequadas para receber as crianças de seis anos de idade no E.F de nove anos e para isso fez-se necessário entender quem são essas crianças. Para encaminhar o debate sobre quem é a criança de hoje foi pensado sobre as concepções de infância que orientam as práticas escolares vigentes. Foi utilizado nesse texto, novamente, o Philippe Ariès, pois ele indica que o conceito de infância muda historicamente em função dos determinantes sociais, econômicos, culturais e políticos.

Nesse sentido, Nascimento (2007), chamou a atenção para o fato de que não existe apenas uma infância, mas sim, diferentes infâncias. Segundo ela, no Brasil as desigualdades sociais são responsáveis pela existência de infâncias distintas, nesse contexto, o ensino fundamental de nove anos pode ser visto como uma estratégia de democratização e acesso à escola. No entanto, o direito efetivo à educação das crianças de seis anos não se efetiva somente com a promulgação da Lei nº 11.274, ele dependerá das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a acolhida dessas crianças mais novas e cabe aos professores a criação de um ambiente que favoreça a vivência da infância na sua plenitude. (2007)

No texto “O brincar como um modo de ser e estar no mundo” de Ângela Meyer Borba, a brincadeira é colocada como um aspecto necessário para o desenvolvimento e aprendizagem na infância. Segundo Borba (2007), estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança. Segundo a autora, ao observarmos as crianças brincando podemos conhecê-la melhor, porque o processo do brincar tem como referência aquilo que a criança vivencia e tem como base as suas experiências. De mesmo modo, Borba (2007) define que o processo do brincar reflete as relações que as crianças constroem com os outros e os ajudam a tomar consciência de si e do mundo.

Para Borba (2007), na brincadeira é desenvolvido um importante processo psicológico: a imaginação. A imaginação permite aos sujeitos de desprenderem da realidade concreta e transformá-la. Portanto, as brincadeiras de imaginação/fantasia auxiliam a criança a compreender as relações existentes no mundo e a elaborar novos significados para suas vivências. A brincadeira, segundo ela, é um lugar de construção de cultura, por isso se discute muito sobre a inserção de atividades lúdicas nos planejamentos. Para que uma atividade pedagógica seja lúdica, de acordo com Borba (2007), ela precisa permitir escolhas e descobertas e no processo de alfabetização se inserem nesse perfil os trava-línguas, jogos de rima, palavras-cruzadas, entre outras.

O conceito de aprendizagem é apresentado sutilmente a partir do texto “A criança de seis anos e as áreas do conhecimento” de Patrícia Corsino. Segundo a autora, é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos. Corsino (2007) afirma que, o olhar sensível para as produções infantil permite conhecer os interesses e conhecimentos das crianças e, a partir disso, é possível desenvolver um trabalho pedagógico em que a criança esteja em foco.

A autora coloca em discussão duas abordagens de proposta educacional: uma em que a criança está em foco, em que ela é considerada como sujeito no processo de aprendizagem e conhecimento, no qual se busca conhecer as crianças e valorizar as suas produções – abordagem que está em sintonia com a teoria psicogenética de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky - e outra em que o foco está no conteúdo a ser ensinado, nessa abordagem cabe à criança se adaptar ao que o adulto propõe, porque é ele que determina o que é melhor para ela.

Corsino (2007) afirma que os professores oscilam entre essas suas posições. A autora, então, se propõe a pensar nessas posições de forma dialética a fim de encontrar uma forma de trabalhar com a criança colocando-a em foco, mas sem perder o compromisso com os objetivos pensados pelo adulto no processo de aprendizagem. O ponto de partida para conseguir realizar esse trabalho, segundo Corsino (2007), seria conhecer as crianças, seus interesses, preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldade, assim como suas interações familiares e sociais. Esse processo necessita de bastante sensibilidade e disponibilidade para observar as crianças para poder articular com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Ademais, se faz pertinente uma organização pedagógica flexível e aberta ao imprevisto.

Corsino (2007) entende, enfim, que o conhecimento é uma construção coletiva e a aprendizagem ocorre nas interações socioculturais presentes na escola. Do mesmo modo, os professores precisam pensar nas crianças como sujeito ativo que participa e intervém no meio em que vivem, porque na interação elas reelaboram e recriam o mundo ao seu redor. A autora utiliza a teoria de Vygotsky para explicar o processo de aprendizagem como formação de conceitos. Segundo ela, para Vygotsky, o desenvolvimento consiste na progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento. Segundo Corsino (2007):

De acordo com Vygotsky (1993, 2000), a linguagem é um dos instrumentos básicos inventados pelo homem cujas funções fundamentais são o intercâmbio social – é para se comunicar que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem – e o pensamento generalizante – é pela possibilidade de a linguagem ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos e situações, sob uma mesma categoria, que se constroem os conceitos e os significados das palavras. A linguagem, então, atua não só no nível interpessoal (entre pessoas), mas também no intrapsíquico (interior do sujeito). Decorre disso que operar com sistemas simbólicos possibilita a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação. (p. 62)

Ainda na área das Linguagens, Corsino (2007) acredita que é necessário um ensino baseado em uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas que possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos. Os textos utilizados, por sua vez, precisam ser significativos para as crianças e produzidos nas mais variadas situações de uso da linguagem oral e escrita. Para a autora, é importante que atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos estejam presentes no cotidiano das crianças das séries/anos iniciais em atividades como: escuta diária da leitura de textos diversos; leitura e escrita espontânea de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com a linguagem; entre muitas outras possíveis.

Os conceitos de letramento e alfabetização aparecem no texto “Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica” de Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais. Segundo os autores, a linguagem ocupa um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos, pois desde muito cedo, as crianças convivem com a linguagem oral em diferentes situações. É por meio da oralidade que as crianças participam de diferentes situações sociais, aprendem sobre elas mesmas e sobre o mundo em que vivem.

Segundo os autores, quando as crianças chegam no ensino fundamental, salvo algumas exceções, já conseguem interagir, com autonomia, nas situações escolares. A partir de então, elas ampliam suas capacidades e aprendem a produzir textos orais e mais formais. Com a escrita não é diferente, as crianças observam as palavras escritas ao seu redor, como em placas e outdoors e rótulos de embalagens e escutam histórias lidas por outras pessoas. É nesse contato com as práticas sociais de leitura e escrita que as crianças vão se constituindo como sujeitos letrados. Os autores afirmam que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita se motivam a ler e a escrever. Portanto, para reduzir as diferenças sociais, a escola tem o dever de assegurar a todos os estudantes – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados.

Nesse texto, os autores convidaram os professores a refletir sobre o papel do contato dos estudantes com diferentes tipos de textos, no entanto, apenas o contato sem mediação não garante que as crianças se alfabetizem, ou seja, que se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética. Do mesmo modo, o conceito de alfabetização e letramento é diferenciado a partir das definições de Magda Soares, que já foram trabalhadas no primeiro capítulo dessa monografia. O termo alfabetização é definido como o processo no qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Segundo os autores, dominar a tecnologia de ler e escrever envolve o conhecimento de compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar o seu traçado. Ademais, o termo letramento se relaciona com o exercício efetivo e competente da tecnologia de escrita. Por fim, a proposta dos autores é refletir sobre formas construtivas de alfabetizar na perspectiva do letramento, como sugere Magda Soares (1998) quando afirma que alfabetizar e letrar são processos distintos, porém inseparáveis e que o ideal é alfabetizar no contexto de práticas sociais do uso da leitura e da escrita.

Ao analisar esses textos, é importante ressaltar que o principal objetivo dessas orientações pedagógicas é sensibilizar os professores para as singularidades da criança de seis

anos e conscientizá-los da necessidade de respeitar a criança como sujeito de aprendizagem e, principalmente, de respeitar as características etárias dessa criança que ingressa mais nova no Ensino Fundamental de nove anos. Todos os textos aqui trabalhados trazem discussões essenciais para modificar o olhar do professor sobre o processo de alfabetização no 1º ano do E. F. de nove anos. Quando é exposto a necessidade de afeto, cuidado e atenção nessa etapa da Educação Básica, além dos saberes e conhecimentos e a importância da brincadeira e do lúdico esperasse que os professores repensem suas práticas de alfabetização e letramento.

Os conceitos de alfabetização e letramento serão expostos de forma mais intensa no segundo documento orientador do MEC escolhido para a análise documental – “A criança de seis anos, a linguagem, a escrita e o Ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho de linguagem escrita com turmas de crianças de seis anos de idade”. Este documento tem como objetivo discutir o desenvolvimento da linguagem escrita, considerando seu caráter complexo e multifacetado e admitindo seu papel fundamental na garantia do direito à educação.

3.2 A CRIANÇA DE SEIS ANOS, A LINGUAGEM, A ESCRITA E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DE LINGUAGEM ESCRITA COM TURMAS DE CRIANÇAS COM SEIS ANOS DE IDADE.

Segundo este documento, a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental ampliou a escolarização para uma parcela significativa da população que não estava inserida no sistema educacional ou que não tinham vagas nas instituições públicas de educação infantil. No entanto, apenas a expansão das vagas não garante o direito à educação, pois é no âmbito das práticas pedagógicas que esse direito é expressado. Para tanto, essa publicação tem como finalidade, trazer informações que estimulem a discussão sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, considerando seu papel fundamental na garantia do direito à educação. Segundo o MEC (2009), para ajudar as crianças a desenvolver as capacidades relacionadas à leitura e escrita, as situações de aprendizagem precisam ser contextualizadas e articuladas que estão inseridas em um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem – o que é chamado de Situações de Aprendizagem. Tais situações de aprendizagem tornam-se adequadas quando são preparadas, tendo em vista o conhecimento que se tem das crianças e das interações que elas estabelecem entre si e com o objeto de conhecimento.

Para conhecer essas crianças, a publicação sugere a avaliação diagnóstica como um procedimento de ensino que objetiva estabelecer relações entre a proposta de ensino, as neces-

sidades específicas de aprendizagem da criança e o perfil pedagógico da turma. O planejamento só se torna coerente quando elaborado a partir das informações colhidas na avaliação diagnóstica. Do mesmo modo, acredita-se que um fator essencial para se ter uma proposta de ensino qualidade é a autonomia docente, ou seja, o professor precisa ser capaz de fazer escolhas, criar, recriar e experimentar na sua prática educativa.

O MEC (2009) pretendeu, com essa publicação, apresentar diretrizes para a construção de um trabalho com a linguagem de discutir sobre a aprendizagem da leitura escrita em classes de seis anos. Esse documento é composto de quatro textos: os dois primeiros textos dão enfoque no processo de letramento literário, no qual as crianças têm oportunidade de vivenciar oportunidades de compreensão do sistema da escrita e dar continuidade no processo de alfabetização; o terceiro texto descreve uma estratégia de ensino chamada “Jogo Linguístico”, a qual está voltada para a aquisição do sistema da escrita e direcionada para turmas com crianças de diferentes níveis de conceitualização de escrita; o quarto e último texto apresenta relatos que mostram a capacidade das crianças em expressar ideias originais por meio dos desenhos e da escrita.

Serão realizadas a seguir as análises dos dois primeiros textos, porque neles estão contidos os conceitos que são o foco dessa pesquisa. No primeiro texto encontrado nessa publicação, “Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos”, a autora Mônica Correia Baptista, afirma que com a antecipação da escolarização obrigatória, concretizada com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, tem se problematizado a adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita nesse período da infância. Um debate ocorreu entre duas posições hegemônicas e antagônicas ao mesmo tempo. De um lado, acredita-se que é inadequado se trabalhar com a língua escrita nessa faixa etária, por considerar esse aprendizado ao equivalente de retirar da criança um tempo de infância. Por outro lado, o trabalho com a língua escrita é considerado como uma medida compensatória que objetiva o alcance de melhores resultados nas próximas etapas da educação básica.

Essa discussão também é exposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), onde a posição das autoras da Psicogênese da Língua Escrita é a mesma de Baptista (2009). Acreditam que, qualquer que seja a posição assumida, ao enfatizar o objeto de estudo (a língua escrita), assume-se que o sujeito da aprendizagem tem um papel secundário no processo. Portanto, para construir uma prática educativa de qualidade, antes de ser questionado se é adequado ou não

ser estimulada a aquisição da língua escrita nessa faixa etária, é mais pertinente formular reflexões sobre a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo.

Nesse texto, a autora tem a pretensão de demonstrar que o aprendizado da linguagem escrita é uma ferramenta que assegura às crianças a inclusão nas práticas sociais. Inicialmente, Baptista (2009), utiliza Philippe Ariés para refletir sobre a infância como uma construção da sociedade e faz uma discussão que vai ao encontro daquelas realizadas no primeiro documento orientador do MEC analisado anteriormente. A autora afirma que a psicologia também cumpriu seu papel no reconhecimento da infância como tempo específico da vida humana. Baptista (2009) afirma ainda que as perspectivas psicogenéticas de Jean Piaget também colocaram a infância em destaque, visto que na tentativa de compreender a gênese do pensamento e da inteligência humana, os estudos convergiram para o desenvolvimento da criança.

Em seguida, Baptista (2009) reconheceu a infância como uma construção social efetiva e afirmou que considera as crianças como membros efetivos da sociedade, portanto, a linguagem escrita deve estar presente no cotidiano desses sujeitos e, ainda, obter um significado em suas práticas sociais. As crianças são sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente. E, por fim, a autora Baptista (2009) salientou que o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado utilizando estratégias coerentes de aprendizagem, que respeitem as características de cada criança e que conservem a sua infância.

Monteiro e Baptista (2009), no texto “Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de seis anos”, afirmam que a leitura não é compreendida como uma ação de codificação e decodificação de símbolos gráficos. Ler é um processo no qual o leitor interpreta os conteúdos que o texto apresenta, ou seja, ler significa interpretar as informações encontradas no texto. Do mesmo modo, escrever não é apenas transcrever o pensamento, escrever é buscar a melhor forma de expressar suas ideias. Os conceitos de alfabetização e letramento utilizados nesse texto são definidos por Magda Soares e são os mesmo do primeiro documento orientador do MEC, analisado no início desse capítulo. Monteiro e Baptista (2009) definem que alfabetização é o processo de aprendizagem de habilidades para ler e escrever e o letramento é o exercício competente da leitura.

Monteiro e Baptista (2009), do mesmo modo que Ferreiro (2011), fazem uma distinção entre sistema de codificação e sistema de representação. Ao conceber a escrita como sistema de codificação, que convertem as unidades sonoras em gráficas, é colocado em primeiro plano

a discriminação visual e auditiva. Portanto, a aprendizagem da escrita é concebida como a aquisição de uma técnica. Por outro lado, quando se entende a aprendizagem da língua escrita como construção de um sistema de representação, a aprendizagem da escrita se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento. Em seguida dessa constatação realizada por Monteiro e Baptista (2009), os autores prepararam uma explicação dos três períodos de desenvolvimento da escrita: a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, a construção de formas de diferenciação e a fonetização da escrita propostas por Ferreiro (2011).

Ficou evidente que os dois primeiros documentos orientadores do MEC analisados estão em consonância em relação aos conceitos de infância e criança e de letramento e alfabetização. Do mesmo modo, eles convergem para a conceitualização realizada no primeiro capítulo dessa pesquisa. Consequente, será feita a verificação das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba, por ser o principal documento orientador para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos que serão analisados no terceiro capítulo desse trabalho. A priori, pretendemos conhecer os conceitos trabalhados nas Diretrizes e de que forma eles se relacionam com os documentos orientadores para o Ensino Fundamental de nove anos do MEC.

3.3 DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE CURITIBA.

Nas Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba há um capítulo chamado “Ensino Fundamental de nove anos”, no qual são expostas as modificações que foram realizadas na quantidade de tempo de escolaridade obrigatória desde 1961, quando o ensino brasileiro era composto de quatro anos de escolaridade obrigatória, até a última modificação em 2006, que tornou a escolaridade obrigatória de nove anos. No documento, afirmou-se que a meta nacional de atingir o Ensino Fundamental de nove anos não causaria impactos significativos em Curitiba, visto que desde a implantação de ciclos de aprendizagem em 1999 houve o progressivo atendimento às crianças de seis anos.

Foi exposto nesse capítulo que o simples aumento do tempo da criança na escola não garante melhores condições de aprendizagem, portanto, foi preciso uma nova organização dos conteúdos, das práticas em sala de aula e, principalmente, a utilização do tempo escolar de forma eficaz. Admitiu-se, nesse documento, que ainda havia muito a se avançar em termos de melhoria de qualidade de ensino. Em seguida, houve uma breve discussão a respeito da organização do tempo e do espaço escolar, no qual assumiu-se que os tempos biológicos e cul-

turais constituem um contexto que interferem nos processos de aprendizagem. A aprendizagem, então, é definida como um fenômeno que trata de mudanças de comportamento dos seres humanos, as quais ocorrem em um prazo curto e mediante a intervenção de algo ou alguém, levando em consideração a maturação orgânica e o ambiente sociocultural. Portanto, entende-se que a aprendizagem é um processo construído internamente, mediante conflitos cognitivos que dependem dos níveis de desenvolvimento do estudante.

Foram encontrados ao longo do documento o conceito de alfabetização e letramento. Para a definição desses conceitos também foi utilizada a Magda Soares, como nos documentos orientadores do MEC. Segundo as Diretrizes, a alfabetização é o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança e o letramento é o resultado da ação de aprender a ler e a escrever, ou seja, é a utilização social da leitura e da escrita. Para que o processo de alfabetização seja efetivo, segundo as Diretrizes, tanto a abordagem metodológica textual quanto a abordagem fônica devem ser utilizadas. O que define qual a metodologia adequada são as necessidades de aprendizagem que as crianças apresentam, portanto, notamos que a Prefeitura de Curitiba não define se considera a aquisição da escrita como codificação e decodificação ou como construção de um sistema de escrita. A partir do conhecimento dos principais conceitos escolhidos de base para a análise documental nos documentos orientadores do MEC e nas Diretrizes Curriculares Municipais, podemos perceber que os documentos estão em sintonia e utilizam, em sua maioria, os referenciais teóricos para conceitualizar, a aprendizagem, a alfabetização e o letramento. As definições desses conceitos se repetem nos três documentos de forma equivalente, demonstrando um equilíbrio entre o sistema educacional federal e o municipal. Assim sendo, esses documentos orientadores servirão de base para as posteriores análises dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de dez escolas municipais de Curitiba.

Antes de ser realizada a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de dez escolas municipais de Curitiba, vale ressaltar que o documento da prefeitura é bem crítico quanto à questão de que não basta passar o ensino para 9 anos e afirma que essa modificação não causaria grandes impactos no sistema municipal, visto que eles já atendiam grande parte das crianças de seis anos de idade, a partir dos Centros de Educação Infantil Municipais (CMEIS). Esse atendimento reflete nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que no ano de 2005, no Município de Curitiba, os anos iniciais do Ensino Fundamental foram bem significativos, visto que a média do Brasil foi de 3,4 e o Ideb das escolas municipais de Curitiba foi de 4,7. Entretanto, a Prefeitura de Curitiba reconhece uma

intensa desigualdade de qualidade nas escolas do município e, a partir disso, em março de 2015 lançou um projeto que pretende melhorar a aprendizagem de estudantes da rede municipal de educação, o projeto Equidade na Educação. O projeto envolve estratégias diferenciadas para cada realidade, de forma a minimizar fatores capazes de dificultar o percurso escolar das crianças e garantir o efetivo direito à aprendizagem.

4 **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS.**

Neste capítulo foram analisados dez (10) Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas que tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Curitiba, com a finalidade de averiguar se os mesmos estão de acordo com os documentos orientadores para o Ensino Fundamental de nove anos do MEC e com as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba. A escolha dos Projetos foi feita de forma aleatória e todos eles foram encontrados no portal Cidade do Conhecimento (www.cidadedoconhecimento.org.br), a única exigência para isso foi a de assegurar que ele tenha sido construído após a instituição do Ensino Fundamental de nove anos, em 2006. Para manter o sigilo das escolas em que nós analisamos os PPPs, seus nomes não foram revelados e utilizamos os numerais de 1 a 10 para nomear tanto as escolas, como os seus respectivos projetos. Inicialmente, caracterizamos a escola de cada projeto e, em seguida, foi feita uma análise comparativa dos principais conceitos definidos ao longo dessa pesquisa (alfabetização, letramento e infância) entre os PPPs e os documentos orientadores apresentados no capítulo 3.

4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E DAS ESCOLAS.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) 1 não foi exposto como foi realizada a sua construção e não tem a data em que ele foi feito, mas percebemos que foi feito após fevereiro de 2006, porque na definição das modalidades ofertadas é citado o Ensino Fundamental de nove anos:

Ensino Fundamental com oferta de 5 anos Iniciais organizados em dois Ciclos, do 1º ao 5º ano, com implantação gradativa da nova nomenclatura do Ensino Fundamental de 9 anos e adequação da idade de ingresso, a partir de 2007, atendendo a Resolução Nº03/05 – CNE, o Parecer Nº 01/06 – ce E AS Deliberações Nº 05/06 – CEE. (PPP1)

Segundo seu PPP, a escola 1 fica em um bairro nobre de Curitiba e atende uma comunidade bastante heterogênea, a qual possui um médio poder aquisitivo. O nível de escolaridade dos pais dos alunos é, em sua maioria, Ensino Médio completo. As famílias que

usufruem dessa escola moram de aluguel no bairro onde a escola está localizada e vão até a instituição a pé ou de carro. As famílias dispõem de computador com internet em casa e livros de literatura ou de pesquisa. De acordo com o PPP 1, a Escola 1 é uma instituição socializadora que deve formar cidadãos comprometidos com a gestão dos problemas socioambientais do mundo. A Escola 1 propôs em seu projeto que a realidade pedagógica deve ser constituída pelo diálogo reflexivo em todas as instâncias escolares e educacionais.

No PPP 2, inicialmente, é feita uma apresentação, na qual se afirmou que o Projeto Político Pedagógico foi fruto do trabalho coletivo dos profissionais da escola e foi construído através de discussões, reflexões e pesquisas do grupo de professores desde maio de 2006. Também foi definido, nessa apresentação, o objetivo desse documento, o qual pretende nortear as práticas pedagógicas da escola com a participação coletiva dos agentes responsáveis pela ação do educar (professores, gestores, técnicos, funcionários em geral e pais). Segundo o PPP 2, a escola 2 atendia um total de 1035 alunos no momento de escrita desse projeto, a maioria dos alunos tendo residência própria de alvenaria, com rede elétrica, água tratada, telefone fixo e celular. Os pais dos alunos da escola 2, em sua maioria possui Ensino Médio completo e estão empregados, com renda média familiar entre 03 a 05 salários mínimos.

De mesmo modo, no PPP 2 foi definido a filosofia da escola, na qual se baseia no entendimento de que a educação não ocorre somente no ambiente escolar, mas em todos os espaços e práticas sociais e instâncias de cultura, ou seja, em diferentes momentos e locais se evidencia a relevância social da educação. No entanto, a escola é considerada como uma das instâncias mais importantes para oportunizar aos alunos serem cidadãos a partir da construção de saberes que desenvolvam habilidades e competências necessárias às ações individuais e coletivas. Acredita-se, nesse projeto, que uma educação de qualidade é alcançada quando todos os cidadãos exercem plenamente suas obrigações sociais.

O PPP 3 foi construído em 2006 e nele, também é exposto primeiramente uma apresentação do documento. Nela, afirmou-se que esse Projeto foi resultado de um trabalho intenso e contínuo, no qual todos os envolvidos no processo educacional da escola uniram seus esforços objetivando melhorar a qualidade da escola 3. De acordo com essa apresentação, o processo de elaboração desse documento foi dinâmico e reflexivo e com o intuito de apresentar uma proposta que se baseou no compromisso de construção da cidadania e na prática pedagógica voltada para a compreensão da realidade social. De acordo com a caracterização da escola 3 no PPP 3, a maioria dos alunos da escola é de cor branca e não frequentou creches. As moradias dos alunos possuem infraestrutura adequada e as famílias não são numerosas e cuja

renda familiar é variada, mas prevalecem famílias que recebem de um a três salários mínimos.

Sobre a filosofia da escola 3, no PPP 3 fica claro que a escola é apenas uma das instâncias responsáveis pelo processo de desenvolvimento do indivíduo, visto que o ser humano desenvolve suas capacidades na sociedade. Sua proposta pedagógica da escola 3 é definida por realização de investigações dentro de uma prática autocorretiva para aperfeiçoar o ensino no âmbito escolar. Definiu-se, no PPP 3, que a escola tem um papel fundamental como norteadora da função social do indivíduo, portanto, pode ser considerada como um local onde as regras são a base para as relações sociais. A missão dessa escola é “Fazer a diferença na formação do aluno, através da construção do conhecimento, sensibilizando-o para a superação de seus próprios limites”.

O PPP 4 foi elaborado também em 2006, no entanto, a sua construção, segundo o documento, não foi resultado de um processo coletivo, como podemos constatar no seguinte trecho:

O Projeto Político pedagógico deve ser resultado de um processo de construção coletiva, fruto de um trabalho que exige tempo, estudo, investigação, discussão, mas, não é assim que acontece. (...). É lamentável que todas estas questões levantadas acabem sendo diluídas dentro dos discursos e não aconteçam de fato, pois o tempo da escola parece não ser o mesmo que o tempo burocrático. O tempo previsto para a reformulação é inadequado e inexecutável coletivamente, tornando esta tarefa uma ação desarticulada, imprimindo ao Projeto Pedagógico um caráter parcial e não caracterizando um trabalho compartilhado. (PPP4, 2006, p 22)

Segundo o documento, entorno da escola 4 apresenta diversos problemas estruturais, tais como ruas sem pavimentação, ausência de calçadas, falta de arborização, lixo acumulado, entre outros. Em virtude disso, a escola 4 desenvolveu com a comunidade escolar o Projeto Caminhos da Escola, que objetivou intervir na realidade a partir da revitalização dos ambientes no seu entorno da escola a partir da sensibilização da comunidade escolar sobre a consciência ambiental para fomentar mudanças de atitudes e favorecer o desenvolvimento sustentável da comunidade. Encontramos também, no PPP 4, a informação de que a escola se encontra em uma comunidade inserida num contexto social que vivencia problemas de ordem social, como violência, marginalização e desemprego. É exposto no PPP 4 que a reelaboração desse documento, em 2006, teve como finalidade o

direcionamento da ação educacional, por meio do repensar das práticas. De mesmo modo, a partir da análise de dados coletados concluiu-se que o nível sócio-econômico-cultural das famílias é médio-baixo e a renda familiar é de 1 a 3 salários mínimos. Os pais dos alunos apresentam 1º ou 2º grau completo. Os alunos que frequentam a escola residem nos arredores da escola, por isso, a maioria vai até a instituição a pé.

De acordo com o PPP 4, os princípios filosóficos e pedagógicos da escola 4 são baseados na ideia de que a educação do indivíduo é uma condição para o progresso e integração do mesmo na sociedade. Porém, fica evidente a necessidade de resgatar processos de individualização dos sujeitos, recompondo o que lhes é próprio, pois, à medida que cada indivíduo se aprofunda no seu próprio ser e amplia seu conhecimento de si, estabelece relações entre ele, seu meio e os outros. Entende-se, então, que o indivíduo é um sujeito com múltiplas possibilidades e que transforma a realidade a partir das suas próprias transformações, ou seja, o desafio da educação é “colocar um indivíduo como um ser único, total integrado, que estabelece com o seu meio um inter-relacionamento, uma interconexão, uma rede de relações.” (PPP 4, 2006, p. 29).

O PPP 5 foi construído em 2007. Em sua apresentação, também afirmou-se que o PPP foi resultado de um longo trabalho que contou com a participação dos segmentos da comunidade escolar em sua elaboração, por meio de discussões, críticas e sugestões, tendo em vista que:

O Projeto Pedagógico ao ser assumido coletivamente, expõe a competência principal esperada do professor e de sua atuação na escola. Oferece garantias visíveis e aperfeiçoamentos da qualidade do processo educativo, sendo que seus resultados não são imediatos, são gradativos e serão alcançados através de sua prática consciente e da necessidade da importância desse processo para a qualificação da escola e do alcance da globalidade, favorecendo aos alunos da escola de serem agentes participativos e transformadores da sociedade. (PPP5, p.1)

De acordo com o PPP 5, a escola 5 possuía no ano de sua elaboração um total de 1500 alunos, dos quais moram nas proximidades da instituição. A formação escolar dos pais desses alunos é predominantemente de Ensino Médio completo para os pais e Ensino Fundamental completo para as mães. É significativo o número de pais desempregados e/ou analfabetos.

No tópico de filosofia da escola desse PPP, foi definido a concepção de homem e de sociedade que a escola 5 pretende alcançar. O homem, portanto, é considerado um ser social que atua e interfere na sociedade e interage nas relações sociais garantindo uma participação ativa e criativa nas diversas esferas da sociedade. Do mesmo modo, o homem é um sujeito na história que compreende suas condições existenciais e caminha para sua emancipação. Portanto, segundo o PPP 5, faz-se necessário compreender o homem em suas relações. A sociedade, por sua vez, é um agrupamento de relações diferenciadas e diferenciadoras, ou seja, configura todas as experiências individuais do homem transmitindo-lhe os conhecimentos adquiridos do passado e agregando as contribuições que cada indivíduo oferece para a sociedade.

No PPP 6, também não encontramos a data de sua formulação e de mesmo modo, sabemos que foi feito após 2006 por encontrar ao longo no documento um tópico dedicado ao Ensino Fundamental de nove anos. Não encontramos, também, nenhum relato sobre como esse PPP foi construído. Segundo esse documento, a escola 6 atende aproximadamente 700 famílias que moram nas imediações da escola e exercem atividades remuneradas nos setores como: indústria, comércio, atividades informais, prestações de serviço e funcionalismo público. A renda familiar da comunidade que frequenta a escola em sua maioria sobrevive com até dois salários mínimos. Afirmou-se, no PPP 6, que muitos dos alunos não convivem diariamente com os pais, pois a maioria trabalha mais que oito horas por dia, dificultando o acompanhamento da vida escolar dos alunos. Em contrapartida, a comunidade escolar é bastante participativa nos eventos festivos da escola. Já nas reuniões, encontros e assembleias, a parceria com as famílias deixa a desejar.

Nesse PPP, a filosofia da escola 6 também é definida pelas concepções de homem e de sociedade, assim como no PPP 5. Portanto, a escola 6 define em seu PPP a necessidade de uma sociedade solidária, justa, democrática e capaz de proporcionar melhores condições sociais para a humanidade. A partir disso, o conhecimento é pressuposto para a construção dessa sociedade. Esse conhecimento deve atravessar o senso comum e criar condições para que os conteúdos escolares se tornem conhecimentos sistematizados e produzidos a partir da realidade dos educandos. A partir dessa concepção de sociedade, o PPP 6 delineou o modelo de homem que a escola 6 pretende formar, o homem como ser social que produz a sua existência e sua história. Nesse contexto, a educação é considerada como algo próprio do ser humano, a qual produz saber.

O PPP 7, foi construído coletivamente a partir de reuniões para o estudo do Projeto Político Pedagógico organizado por temáticas para sua reelaboração. Após toda a escrita do projeto, o mesmo foi apresentado a comunidade escolar, que foi analisado, discutido e aprovado em assembleia. A escola 7 entende, segundo seu PPP, que é por meio dessa construção coletiva que o educando que está inserido na sociedade é melhor atendido. Não encontramos a data em que esse PPP foi escrito, mas sabemos que foi depois de 2006, porque na relação das modalidades ofertadas situa-se o Ensino Fundamental de nove anos. A maioria dos alunos atendidos pela escola 7 tem renda familiar que varia entre dois e quatro salários mínimos e possuía uma razoável quantidade de pais desempregados no momento de elaboração do projeto. As famílias que essa instituição atende moram, em sua maioria, em casa própria de alvenaria, mas não possuem automóvel.

Segundo o PPP 7, a escola 7 possui uma concepção filosófica que está comprometida em construir cidadãos verdadeiramente emancipados a partir de uma educação entendida como fenômeno social que está em constante movimento. A educação é definida por um fenômeno de contradições históricas e de produção e criação de saberes por meio das contradições. No PPP 7, encontramos a afirmação de que a educação tem um poder muito forte de esclarecimento, o qual é muito temido. A partir disso, almeja-se uma sociedade justa, solidária, democrática, não excludente, uma sociedade socialista.

O PPP 8 foi construído em 2006 de acordo com a necessidade que a escola 8 teve de definir seus encaminhamentos pedagógicos e da vontade de transformar a escola em um espaço de aprendizagem significativa⁴. Não fica explícito no documento quais foram as metodologias utilizadas para a elaboração desse projeto. A “clientela⁵” (PPP 8) da escola 8 é de classe média e alta e muitos alunos residem em casa própria e possuem seus veículos. O grau de instrução dos pais dos alunos é, em sua maioria, de Ensino Médio completo, há um índice alto de pais com ensino superior completo e o número de pais analfabetos é bastante reduzido. Nesse PPP não há um tópico dedicado a explicar a filosofia da escola 8, encontramos apenas, na apresentação do projeto uma alusão o entendimento da escola como espaço de formação de alunos críticos e responsáveis.

⁴ Entende-se como aprendizagem significativa na escola 8 uma aprendizagem que norteia a prática da cidadania e comprometida com o avanço para uma vida melhor.

⁵ Termo utilizado no próprio Político Pedagógico que sugere uma visão da escola como empresa que atende clientes.

No PPP 9 também não consta a data em que foi construído e novamente, entendemos que foi elaborado após 2006, porque nas modalidades ofertadas está especificado o Ensino Fundamental de nove anos. Em sua apresentação, sustentou-se que o Projeto Pedagógico foi fruto do trabalho coletivo dos profissionais da escola 9 e foi construído com base em discussões, reflexões, reelaborações e pesquisas. No ano em que foi escrito esse PPP, a escola possuía 426 alunos matriculados, sendo a maioria residente do mesmo bairro onde a escola 9 se situa. A escolaridade dos pais dos alunos dessa escola tem, em sua maioria, de Ensino Médio completo e a renda média é entre um e três salários mínimos. O que chamou a atenção nesse PPP 9 é que existem trechos e frases que são encontradas de forma idêntica no PPP 2. A filosofia da escola 9, segundo o seu PPP, é proporcionar ao aluno seu desenvolvimento integral, de modo que ele possa ampliar sua capacidade de analisar, refletir, obter informações com a finalidade de interferir em sua prática social cotidiana. De acordo com o PPP 9, a escola 9 acredita que uma educação de qualidade possui ações pedagógicas capazes de desenvolver a criticidade no aluno, a partir da priorização da construção de competências necessárias para toda a vida. A escola 9 propõe-se ao desafio de favorecer a igualdade de oportunidades e a equidade.

Por fim, o PPP 10 foi construído também a partir de um trabalho coletivo e, na sua introdução, encontramos a afirmação de que os pais dos alunos da escola 10 esperam que a escola seja um lugar onde seus filhos possam adquirir conhecimentos com qualidade concretizando a formação de cidadãos capazes e que participem com consciência na sociedade. Entendeu-se, também, que:

Um Projeto Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar os desafios do cotidiano da escola, de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e o mais importante, participativa. Uma metodologia de trabalho que possibilite resinificar a ação de todos os agentes da escola. (PPP 10)

Nesse projeto, não fica claro a data de sua organização, mas sabemos que foi após a instituição do Ensino Fundamental de nove anos, porque na exposição das modalidades ofertadas estão inseridos cinco anos na primeira etapa do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano). Conforme o PPP 10, a escola está localizada em uma região na qual as moradias em seus arredores são terrenos de invasão e irregulares, com poucas condições básicas de saneamento, asfalto e luz elétrica. Os alunos da escola 10 possuem renda familiar entre zero e três salários

mínimos e a maioria dos pais desses alunos fez Ensino Fundamental completo e não têm registro em carteira de trabalho, pois possuem empregos informais. As famílias são grandes, formadas geralmente de quatro a sete pessoas e pouquíssimos alunos tem acesso a computador. A comunidade avaliou, nas pesquisas realizadas antes da construção desse projeto, que os principais problemas do bairro onde a escola se encontra são falta de segurança e a circulação de drogas.

A filosofia da escola 10, consoante ao seu PPP, entende que a educação tem como função a qualificação de profissionais técnicos para atender as necessidades do mercado de trabalho. A instituição escolar, portanto, desenvolve duas funções: a reprodução da cultura e a reprodução das classes sociais de produção. Portanto, a escola 10 demonstra, por meio da sua filosofia, um carácter tecnicista, visando manter o sistema capitalista em funcionamento. Para tanto, não almeja formar um aluno crítico e reflexivo.

A partir da contextualização das escolas e dos PPPs escolhidos nessa pesquisa, nós iniciaremos as análises dos documentos para averiguar se os PPPs estão de acordo com os documentos orientadores para o E.F de nove anos do MEC e com as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba em relação aos conceitos de alfabetização, letramento e infância. Assim, exploraremos a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

4.2 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO.

Como já foi exposto no primeiro capítulo dessa pesquisa, o ensino fundamental de nove anos, instituído pela Lei n. 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, foi implementado após o seminário “Alfabetização e Letramento em debate” promovido pelo MEC como resposta à polêmica entre os construtivistas e os defensores do método fônico. Essa polêmica, por sua vez, surgiu diante da necessidade de repensar os conceitos de alfabetização que serviram de base para políticas e práticas educativas para se cumprir com o primeiro resultado esperado pelo Plano de Ação Internacional criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da declaração da década das Nações Unidas para a Alfabetização: educação para todos. Gontijo (2014), afirma que o primeiro documento nacional que apontou a necessidade de revisão dos conceitos de alfabetização adotados para subsidiar as políticas e práticas da alfabetização do Brasil, escrito em 2003 pelo Grupo de Trabalho (GT) da Câmara dos deputados, criticou as

concepções construtivistas de alfabetização adotadas no Brasil por influência dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), pois, o GT entendia a alfabetização como um conjunto de competências com enfoque fonético onde a escrita é a transcrição da fala, enquanto para Ferreiro e Teberosky (1989), a escrita é um sistema de representação da linguagem oral.

Gontijo (2014), afirmou que apesar das críticas ao modelo de alfabetização proposto por Ferreiro e Teberosky (1989), ele continua como base das orientações do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para o ensino da escrita até hoje. Por conseguinte, esperávamos que os conceitos de alfabetização dos documentos orientadores do MEC para o ensino fundamental de nove anos explorasse o conceito de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Todavia, não é isso que percebemos ao analisar a tabela “Conceito de Alfabetização” situada abaixo.

Tabela 1 – Conceito de alfabetização

Conceito de Alfabetização			
		Definição do conceito	AUTORES
Documentos Orientadores	MEC	O termo alfabetização é definido como o processo no qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Dominar a tecnologia de ler e escrever envolve o conhecimento de compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar o seu traçado.	Magda Soares
	Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba	"Alfabetização é o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança."	Magda Soares
Projetos Políticos Pedagógicos	PPP 1	Não consta no documento nenhuma definição de alfabetização	Não consta no documento
	PPP 2	"Entende-se por alfabetização o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança."	Magda Soares
	PPP 3	"A alfabetização no sentido literal da palavra consiste no aprendizado do alfabeto e sua utilização como código de comunicação. Ela também é definida como um processo no qual o indivíduo desenvolve a habilidade de leitura e escrita de uma determinada língua. Este processo não se resume apenas a aquisição de habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas a capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento."	Emília Ferreiro e Ana Teberosky

Projetos Políticos Pedagógicos	PPP 4	"Entende-se por alfabetização o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança."	Magda Soares
	PPP 5	"A concepção de alfabetização que permeia a prática pedagógica está pautada na apropriação da linguagem escrita, inserindo-se socialmente (...) Que tenham na leitura e na escrita como função social sua base primeira e única para ensinar a ler e a escrever."	Não consta no documento
	PPP 6	" Alfabetização a princípio significa o domínio da leitura e da escrita, mas esse domínio é na verdade a conclusão de um longo processo (...) A escrita não pode ser vista apenas como um amontoado de códigos que apenas traduzem a língua falada."	Emília Ferreiro e Ana Teberosky
	PPP 7	Não consta no documento nenhuma definição de alfabetização	Não consta no documento
	PPP 8	" Reconhecendo a escrita como sistema simbólico que representa a fala e o pensamento humano (...) O conceito de alfabetização como aquisição do código escrito é insuficiente para o exercício da cidadania."	Emília Ferreiro e Ana Teberosky
	PPP 9	" Alfabetização é um processo pela qual se adquire o domínio da tecnologia do conjunto de técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita."	Não consta no documento
	PPP 10	"Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba entende-se a alfabetização como o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança; é o processo decifrativo do código da leitura e o processo composicional do código da escrita."	Magda Soares

Fonte: Construído pela autora a partir das análises dos PPPs das 10 escolas pesquisadas.

Na tabela, verificamos que o conceito de alfabetização presente nos documentos orientadores do MEC se baseou em Magda Soares⁶, a qual relaciona o processo de alfabetização com a aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita, favorecendo os métodos fônicos segundo o GT, uma vez que, segundo Magda Soares (2012), o primeiro sentido que se dá quando dizemos que a criança sabe ler e escrever está relacionado ao domínio da mecânica da língua escrita. Por outro lado, o mesmo documento orientador do MEC, em um dos seus textos escrito por Monteiro e Baptista (2009), afirma que a leitura não é compreendida como uma ação mecânica, de codificação e decodificação de símbolos gráficos. Essa disparidade de ideias gerou uma incerteza e indefinição de qual é realmente a visão que o MEC

⁶ Magda Soares, assim como todos os autores inseridos nas tabelas dessa pesquisa, aparecem apenas no corpo do texto dos PPPs, mas não estão inseridos nas referências bibliográficas.

possui sobre o conceito de alfabetização e, conseqüentemente, a orientação em seus documentos ocorreram de forma ambígua, dificultando a averiguação da adequação dos Projetos Políticos Pedagógicos analisados nessa pesquisa em relação ao conceito de alfabetização sugeridos pelo MEC nos seus documentos orientadores. Podemos dizer, então, que, talvez, não haja unanimidade quanto ao conceito de alfabetização, visto que o MEC é constituído de pessoas com diferentes concepções e pontos de vista.

As Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba, no que lhe concerne, também utiliza o conceito da Magda Soares para definir a alfabetização, mas, diferente do MEC, deixa evidente ao longo do documento que para que o processo de alfabetização seja efetivo tanto a abordagem proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), quanto a abordagem fônica deve ser utilizada e o que irá definir qual é a metodologia adequada são as necessidades de aprendizagem que as crianças apresentam. Em virtude do posicionamento da Prefeitura de Curitiba sobre o conceito de alfabetização, que expõe que a necessidade de utilização dos dois métodos, esperávamos que houvesse uma divisão na quantidade de escolas que assumem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a visão de Magda Soares (2012) e visão de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989) e, realmente, dentre os 10 Projetos Políticos Pedagógicos analisados, 30% definiram seu conceito de alfabetização de acordo com a Magda Soares (PPP 2, PPP 4 e PPP 10), 30% definiram seu conceito de alfabetização de acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (PPP 3, PPP 6 e PPP 8), em 30 % nós não encontramos nenhuma informação sobre o conceito de alfabetização (PPP 1, PPP 7 e PPP9) e 10 % dos projetos discorre sobre um conceito de alfabetização que se confunde com o conceito de letramento e que não conseguimos adequar a nenhuma das metodologias (PPP 5).

Essa divisão bem definida de concepções encontradas nos PPPs pode revelar uma escolha dos professores entre as duas concepções. Porém, a utilização de conceitos para integrar os PPPs não garante que realmente seja dessa forma que aconteça em sala de aula. O Projeto Político Pedagógico é um documento orientador da escola que tem a função de direcionar um caminho para os profissionais, para que todos trabalhem em conjunto, com o mesmo foco. No entanto, por muitas vezes, esse documento não é de conhecimento, não é considerado o dia a dia da escola e está longe de fazer parte da realidade escolar. Notamos, também, que o conceito de alfabetização é exposto de forma bastante superficial nos PPPs, por esse motivo, não fica claro se os profissionais que produziram esse documento realmente estudaram sobre o tema para realizar a definição da alfabetização.

4.3 CONCEITO DE LETRAMENTO.

A invenção do letramento no Brasil estava diretamente relacionada à criação do conceito de alfabetização funcional, segundo Soares (2014). O conceito de alfabetização funcional, por sua vez, estava atrelado ao entendimento, pelos organismos internacionais, de que o indivíduo precisa se tornar útil e produtivo para a sociedade e a alfabetização passou a ser vista como requisito de desenvolvimento econômico e progresso nacional. A partir disso, Soares (2004) afirmou que o surgimento do conceito de letramento é consequência da percepção da importância da necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita. Soares (1998), então, realizou uma discussão com a finalidade de diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento, mesmo admitindo que os dois processos devem caminhar juntos. Dessa forma, ela definiu o conceito de letramento como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Whitehead (2010), no que lhe diz respeito, acredita que o sucesso da alfabetização das crianças acontece em ambientes ricos em letramento, o qual ele define como comunicação, extensão da cultura oral e como um processo que utiliza dos símbolos para produzir significado. Para Whitehead (2010), aprender a ler não é simples e, para que a alfabetização aconteça com sucesso, as crianças precisam, inicialmente, entender para que serve a leitura e como ela funciona, ou seja, as crianças precisam ter oportunidade de contato com a cultura letrada.

Entendemos, em vista disso, que podemos compreender o letramento como um fator importante para a inclusão da criança de seis anos de idade na instituição escolar de Ensino Fundamental, mencionado no primeiro documento orientador do MEC, analisado no segundo capítulo dessa pesquisa. De acordo com o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão de da criança de seis anos de idade”, o principal objetivo de um número maior de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar e, por conseguinte, gerar a possibilidade de qualificação no ensino e na aprendizagem do letramento, visto que a criança passa mais tempo em contato com a cultura letrada.

Com base nisso, percebemos na tabela “Conceito de Letramento” abaixo, que os documentos orientadores do MEC e das Diretrizes Curriculares Municipais conceituam o letramento de acordo com a definição da Magda Soares, pois ela é a principal autora que trabalha esse conceito no Brasil.

Tabela 2 - Conceito de letramento

Conceito de Letramento			
		Definição do conceito	AUTORES
Documentos Orientadores	MEC	O termo letramento se relaciona com o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, ou seja, o letramento é exercício competente da leitura.	Magda Soares
	Diretrizes Curriculares Municipais	O letramento é o resultado da ação de aprender a ler e a escrever, ou seja, é a utilização social da leitura e da escrita.	Magda Soares
Projetos Políticos Pedagógicos	PPP 1	Não consta, no documento, nenhuma definição de letramento.	Não consta no documento
	PPP 2	"O letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita."	Magda Soares
	PPP 3	"O letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita."	Magda Soares
	PPP 4	"O letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita."	Magda Soares
	PPP 5	Não consta, no documento, nenhuma definição de letramento.	Não consta no documento
	PPP 6	O letramento é definido como um processo no qual a escrita é entendida como representação simbólica da fala e da simbolização de mundo	Não consta no documento
	PPP 7	Não consta, no documento, nenhuma definição de alfabetização	Não consta no documento
	PPP 8	O letramento é definido como a utilização frequente e competente da leitura e da escrita.	Magda Soares
	PPP 9	O letramento significa que os alunos, além de dominar o sistema alfabético, devem usar com desenvoltura a leitura e a escrita em diferentes situações práticas.	Não consta no documento
	PPP 10	"O letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita."	Magda Soares

Fonte: Construído pela autora a partir das análises dos PPPs das 10 escolas pesquisadas.

Ao analisar os Projetos Políticos Pedagógicos produzidos após essa mudança no Ensino Fundamental de nove anos, esperávamos que o conceito de letramento tivesse seu destaque em todos os documentos, devido a sua imensa importância no desenvolvimento das crianças de seis anos. No entanto, 30 % dos PPPs não definiram o conceito de letramento no documento (PPP 1, PPP 5 e PPP 7). E, em virtude da importância do processo de letramento para as crianças de seis anos inseridas no Ensino Fundamental de nove anos, a ausência desse conceito em um número significativo de Projetos Políticos Pedagógicos é preocupante. A partir da indefinição do conceito de letramento nesses PPPs, entendemos que pode não haver uma discussão escolar a respeito desse tema entre os professores. Portanto, esses projetos dão a entender que os professores podem não saber trabalhar o letramento em sala de aula, visto que os Projetos Políticos Pedagógicos são apenas documentos orientadores do trabalho pedagógico.

Em relação aos documentos orientadores do MEC e da Prefeitura Municipal de Curitiba, 60 % dos PPPs que analisamos estão de acordo com a definição de letramento exposta em ambos (PPP 2, PPP 3, PPP4, PPP 8 e PPP 10) e 10 % dos projetos apresenta uma definição do letramento que não está de acordo com os documentos orientadores do MEC e com as Diretrizes (PPP 9), demonstrando um desconhecimento do conceito e um descaso com a importância do mesmo para a aprendizagem das crianças de seis anos. Vale ressaltar, no entanto, que as discussões sobre o letramento no Brasil eram recentes quando esses Projetos Políticos Pedagógicos foram escritos, justificando a indefinição ou definição errada desse conceito em 40 % dos PPPs.

4.4 CONCEITO DE INFÂNCIA E/OU CRIANÇA.

Segundo o documento orientador do MEC “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental não pode ser apenas uma medida administrativa. Para isso, ressaltou-se a necessidade de fomentar, por meio desse documento, um debate entre gestores e educadores sobre a infância na educação básica, com foco na aprendizagem da criança de seis anos. De mesmo modo, de acordo com esse documento, foi percebido a necessidade da realização de debates e entendimentos sobre a infância na educação básica, assim como a reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento pleno das crianças.

Tabela 3 – Conceito de Infância

Conceito de Infância e/ou criança			
		Definição do conceito	AUTORES
Documentos Orientadores	MEC	A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, a partir da redução dos índices de mortalidade infantil. A criança não se resume a ser alguém que não é, que se tornará adulto, mas é alguém com suas especificidades, tais como: seu poder de imaginação, fantasias e suas brincadeiras. A infância é mais do que um estágio da vida, é uma categoria da história, a qual produz sua própria cultura e se apresenta de forma heterogênea numa mesma sociedade em virtude das condições financeiras e sociais.	Philippe Ariès e Sônia Kramer.
	Diretrizes Curriculares Municipais	Não consta no documento nenhuma definição de infância e/ou criança.	Não consta no documento
Projetos Políticos Pedagógicos	PPP 1	A escola 1 explicita uma concepção de infância que percebe a criança como um sujeito atido, que participa e intervém no meio. A criança é compreendida nesse documento como um sujeito social, histórico e singular.	Philippe Ariès
	PPP 2	"A criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado tempo histórico. (...) As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que pensam e sentem o mundo de um jeito próprio"	Não consta no documento
	PPP 3	A escola 3 vê a criança como como um ser em crescimento e desenvolvimento que quando adulto transformará o mundo.	Não consta no documento
	PPP 4	Não consta no documento nenhuma definição de infância e/ou criança	Não consta no documento
	PPP 5	A escola 5 vê a criança como um ser social e histórico, que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura, em um determinado tempo histórico. A concepção de criança e infância, segundo o documento, é historicamente construída e se transforma com o tempo, percebe-se também que essa concepção se apresenta de forma heterogênea numa mesma sociedade.	Não consta no documento

Projetos Políticos Pedagógicos	PPP 6	"Entende-se por infância uma das fases da vida do ser humano, onde se desenvolvem as estruturas cognitivas, psicológicas e relações sociais. Neste contexto, dizemos a criança seres reais e diversos, que pensam e sentem o mundo, que estão em contínuo desenvolvimento e que constroem o conhecimento pelas interações, sendo únicas em suas individualidades e diferenças."	Não consta no documento
	PPP 7	Não consta no documento nenhuma definição de infância e/ ou criança.	Não consta no documento
	PPP 8	Não consta no documento nenhuma definição de infância e/ou criança.	Não consta no documento
	PPP 9	É traçado um histórico da aparição do sentimento em relação à infância, mas nenhum conceito é definido.	Philippe Ariès
	PPP 10	"Existem duas infâncias: uma infância que corresponde à idade cronológica, a qual segue o tempo da progressão sequencial de sermos primeiro bebês, depois crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, ou seja, essa infância ocupa uma série de espaços das políticas públicas, tais como estatuto, parâmetros e conselho tutelar; e a outra infância diz respeito à experiência vivida nessa etapa da vida, como um acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e criação, ou seja, como um situar-se no mundo."	Não consta no documento

Fonte: Construído pela autora a partir das análises dos PPPs das 10 escolas pesquisadas.

Na tabela “Conceito de infância e/ou criança” situada acima, notamos que os documentos orientadores do MEC realizaram uma discussão a respeito do conceito de infância e definiram a infância como um momento histórico, que possui e produz sua própria cultura. Dessa forma, percebemos, por meio dos documentos orientadores do MEC, que existiu uma preocupação em não retirar da criança de seis anos, que ingressa no ensino fundamental de nove anos, o direito à infância, à ludicidade, à brincadeira e à fantasia, que são os aspectos essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças dessa idade. De mesmo modo, esperou-se que as discussões sobre esse conceito propostas nos documentos do MEC, gerassem transformações nos Projetos Políticos Pedagógicos que tivessem como finalidade, também, garantir a permanência da ludicidade e brincadeira para as crianças que ingressaram com seis anos no ensino fundamental.

No entanto, nas Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba para o Ensino Fundamental, não encontramos nenhuma reflexão sobre o conceito de infância. Além disso, nos Projetos Políticos Pedagógicos analisados, todas as reflexões sobre o conceito de infância são desenvolvidas quando são expostos os objetivos para a Educação Infantil nas escolas. Portanto,

por mais que exista a definição desse conceito, a infância é pensada somente para a educação infantil, e não para o ensino fundamental. Portanto, de modo geral, as Diretrizes e os PPPs vão de encontro com às orientações do MEC, visto que, em um dos textos do documento do MEC, Kramer (2007) defende que a educação infantil e o ensino fundamental são indissociáveis e que ambos devem envolver conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados atenção, ou seja, é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades de aprender e brincar no ensino fundamental de nove anos.

De qualquer forma, os conceitos que encontramos, mesmo que direcionados para a educação infantil, nos mostram que 80 % das discussões a respeito do conceito de infância não possui uma referência bibliográfica bem definida (PPP 2, PPP 3, PPP 4, PPP 5, PPP 6, PPP 7, PPP8, PPP 10), ou mesmo, que o autor dos projetos tenha lido sobre o assunto antes da escrita do PPP, não é referenciado de qual autor foram baseadas as ideias para a dissertação a respeito desse conceito. Além disso, dos 20 % dos PPPs que definem a referência bibliográfica (PPP 1 e PPP 9), 10 % utilizam a referência para construir um histórico sobre o surgimento do sentimento de infância, mas não define um conceito de infância (PPP 9). Ou seja, apenas 10 % dos projetos analisados (PPP 1) estão de acordo com o conceito de infância exposto pelo documento orientador do MEC.

Portanto, assim como o conceito de alfabetização, o conceito de infância também é definido de forma bastante superficial. Podemos dizer, a partir dessa constatação, que os profissionais que escreveram os Projetos Políticos Pedagógicos não realizaram um estudo intenso sobre o conceito de infância para construir esse conceito no documento. Fica claro que é utilizado nos projetos apenas a marcação histórica do conceito de infância construído por Phillipe Ariès. Mas, após o conceito de Ariés, muito já se avançou sobre esse tema, principalmente na Sociologia da Infância, que estuda a criança como um sujeito. Entendemos, portanto, que os projetos poderiam englobar o conceito de infância de forma mais intensa para que a criança seja, realmente, compreendida em todos seus aspectos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da realização dessa pesquisa foi de compreender, por meio da análise de documentos orientadores e de Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Municipais de Curitiba, se houve, após a instituição da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, adaptações na metodologia utilizada para a alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, considerando que muitas das crianças ingressam com seis anos de idade. O problema que embasou esse trabalho surgiu na afirmação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em um documento denominado Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (MEC, 2004), de que com a ampliação do ensino fundamental, um maior número de crianças seria incluído no sistema educacional brasileiro e a partir dessa informação, levantamos a questão primordial que alavancou essa pesquisa: Essa criança perderá um ano da sua infância ou a escola se adaptará para manter a ludicidade e a brincadeira para esses alunos no 1º ano do Ensino Fundamental?

Ao analisarmos os documentos orientadores do MEC para a mudança para o Ensino Fundamental de nove anos, ficou claro que existiu uma preocupação em orientar os professores e gestores das escolas para a inserção da criança de seis anos de idade no E.F., no entanto, o documento é composto de textos que desenvolvem discussões a respeito de conceitos de alfabetização, letramento e infância e tais discussões têm o papel de fomentar o conhecimento sobre esses temas, mas não é previsto nos documentos nenhuma orientação direta sobre mudanças no currículo do 1º ano do E.F de nove anos e, também, não fica claro a definição da melhor metodologia no processo de alfabetização para a criança de seis anos. Em consequência disso, encontramos nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Municipais de Curitiba definições de alfabetização ora baseadas na Magda Soares (2012), ora baseada na Emília Ferreiro, mas sem muita discussão ou ampliação deste debate.

Como já vimos anteriormente, de acordo com Soares (2012), o primeiro sentido que se dá quando dizemos que a criança sabe ler e escrever está relacionado ao domínio da mecânica da língua escrita, ou seja, sugere uma metodologia orientada em métodos repetitivos e mecânicos, tal como o método fônico. Portanto, entendemos que as escolas que definiram o conceito de alfabetização baseado na Magda Soares utilizam uma metodologia de alfabetização com caráter mais mecânica e repetitiva, quais não consideram mais adequada para a criança de seis anos. Em contrapartida, a utilização do conceito de Emília Ferreiro de alfabetização sugere

uma maior preocupação com a criança de seis anos inserida no E.F de nove anos, visto que para Ferreiro e Teberosky (1991), a obtenção ou aquisição do conhecimento é resultado de um sujeito ativo. As autoras acreditam que a criança não espera passivamente o estímulo do adulto, ela mesma busca compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta e entendem que a criança tem a capacidade de entender, ao seu tempo, a construção do sistema de escrita, com o auxílio do professor. Esse conceito de alfabetização é o mais adequado para o 1º ano do E.F, justamente, por possibilitar aos professores compreender as especificidades de cada criança, entendendo que, cada uma, possui um tempo de entendimento do sistema de escrita.

De mesmo modo, apesar de existir uma preocupação do MEC em não retirar da criança de seis anos, que ingressa no ensino fundamental de nove anos, o direito à infância, à ludicidade, à brincadeira e à fantasia, que são os aspectos essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças dessa idade, não existe nos PPPs nenhuma modificação no 1º ano do E.F de nove anos que garanta esses direitos. Portanto, entendemos que a instituição da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 foi importante, aparentemente, do ponto de vista social, pois, por meio dela, um maior número de crianças, principalmente das classes sociais mais baixas, teria que ser inserida no sistema de educação. Contudo, essa inserção pode não ter sido efetiva no ponto de vista pedagógico, se não garantiu à criança de seis anos vivências próprias para a sua idade. Acreditamos que, essa medida seria muito mais efetiva se o governo pudesse garantir o acesso a todas as crianças de seis anos ao último ano da Educação Infantil, tornando-o obrigatório, ao invés de colocar todas as crianças no E.F e, sendo assim, garantir que esse último ano da Educação Infantil garanta toda a ludicidade e brincadeira que caracterizam essa etapa.

Essa pesquisa, em contrapartida, por ser baseada em documentos, tem uma limitação explícita, visto que a exposição dos conceitos nos documentos não nos garante que na prática tudo o que está escrito aconteça. Como vimos, no PPP 5, o Projeto Político Pedagógico é definido como um documento que:

Ao ser assumido coletivamente, expõe a competência principal esperada do professor e de sua atuação na escola. Oferece garantias visíveis e aperfeiçoamentos da qualidade do processo educativo, sendo que seus resultados não são imediatos, são gradativos e serão alcançados através de sua prática consciente e da necessidade da importância desse processo para a qualificação da escola e do alcance da globalidade, favorecendo aos alunos da escola de serem agentes participativos e transformadores da sociedade. (PPP5)

Indicando que esse documento é de grande importância para a escola e possui uma relevância na prática.

A partir da análise realizada no terceiro capítulo dessa monografia, concluímos que na tabela “Conceito de Alfabetização” dos 10 PPPs: 30% definiram seu conceito de alfabetização de acordo com a Magda Soares, 30% definiram seu conceito de alfabetização de acordo com Emília Ferreiro, 30 % nós não encontramos nenhuma informação sobre o conceito de alfabetização e 10 % discorre sobre um conceito de alfabetização que se confunde com o conceito de letramento. Na tabela “Conceito de Letramento”, fica claro que os documentos orientadores do MEC e das Diretrizes Curriculares Municipais também conceituam o letramento de acordo com a definição da Magda Soares, pois ela é a principal autora que trabalha esse conceito no Brasil. Portanto, dos 10 PPPs explorados: 60 % estão de acordo com a definição de letramento da Magda Soares, 30 % não definiram o conceito de letramento no documento e 10 % apresentam uma definição do letramento que não está de acordo com aquela apresentada nos documentos orientadores do MEC e nas Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba.

Nas Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba para o Ensino Fundamental, não encontramos nenhuma reflexão sobre o conceito de infância. Todas as reflexões realizadas sobre o conceito de infância, nos PPPs, foram desenvolvidas quando expuseram os objetivos para a Educação Infantil nas escolas. Portanto, por mais que exista a definição desse conceito, a infância é pensada somente para a Educação Infantil, e não para o Ensino Fundamental. Posto isso, na tabela “Conceito de Infância”: 80 % das discussões a respeito do conceito de infância não possui uma referência bibliográfica bem definida, 10 % os projetos analisados estão de acordo com o conceito de infância exposto pelo documento orientador do MEC e 10 % utilizam a referência para construir um histórico sobre o surgimento do sentimento de infância, mas não define um conceito de infância.

Apesar dessas averiguações, o PPP 4, encontramos a afirmação de que todas as questões levantadas no projeto não acontecem de fato, devido ao tempo previsto para a reformulação ser inadequado. (PPP 4, p.22). Além disso, todos os PPPs que analisamos foram escritos há dez anos, por isso, muita coisa pode ter mudado até então. Em vista disso, mesmo que nessa pesquisa tenham sido levantadas questões muito importantes para o entendimento da mudança para o Ensino Fundamental de nove anos e da inserção das crianças de seis anos nessa etapa da educação básica, para a compreensão mais concreta desses processos seria interessante uma

pesquisa de campo, nas escolas em que foram analisados os PPPs, para que pudéssemos entender o que realmente acontece dentro da sala de aula de uma turma de 1º ano do E.F.

Vale ressaltar que, juntamente com a mudança do Ensino Fundamental de nove anos, o MEC também iniciou uma política de formação de professores alfabetizadores: o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nele, são definidos quatro princípios centrais que são considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico e o último deles é a ludicidade e o cuidado com as crianças como condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse programa oferece aos professores alfabetizadores uma formação continuada, em um curso presencial de 2 anos, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento¹, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. No entanto, ele não é obrigatório, por isso, não são todos os professores alfabetizadores que têm essa formação.

A Prefeitura de Curitiba oferece aos professores uma bolsa de estudos para a realização do curso, mas cada município tem a autonomia de tomar as medidas pertinentes para garantir a adesão ao PNAIC. Assim, para entender melhor as metodologias utilizadas no 1º ano do E.F de nove anos e compreender se houve modificações nessa etapa que se adequaram, ou não, para as crianças mais novas com mais veracidade, além da pesquisa de campo, seria interessante, também, fazer uma pesquisa sobre o PNAIC, partindo da análise dos cadernos de formação a materiais didáticos oferecidos pelo programa, para então, verificar quantos professores participam desse programa no Município de Curitiba, para entender a concretização, ou não, da melhoria na alfabetização.

Por fim, diante de todas as discussões realizadas ao longo dessa pesquisa, podemos concluir que os conceitos de alfabetização, letramento e infância encontrados nos PPPs das escolas municipais de Curitiba são trabalhados e apresentados de forma bastante superficial. O que nos parece, é que na elaboração dos Projetos, os autores consultaram os documentos orientadores para construir os conceitos ao longo do documento, mas, apenas, reproduziram os conceitos, sem realizar um estudo mais a fundo sobre a alfabetização, letramento e conceito de infância, o que nos deixa na dúvida se há realmente o conhecimento sobre esses conceitos e sobre a importância dos mesmos para o ingresso da criança de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADEU, Maria Simone Utida dos Santos. Et al. **Manual de Normatização de Documentos Científicos**: de acordo com as normas da ABNT. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental (2007). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF. p. 33. 46.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba, Paraná, v. 2, 2006.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental (2007). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF. p. 57 – 68.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua singularidade. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental (2007). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF. p. 13 – 24.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: **Nuevamerica – La Revista de la Patria Grande**. Rio de Janeiro: Novamérica. pp. 30-35.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes de. BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental (2007). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental (2007). **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF. p. 25 – 32.

CURITIBA, PREFEITURA DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Regional de Educação. Escola Municipal Batel. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, [2006?].

CURITIBA, PREFEITURA DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Regional de Educação. Escola Municipal Eny Caldeira. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, [2006?].

CURITIBA, PREFEITURA DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Regional de Educação. Escola Municipal Guilherme Butler. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2006.

CURITIBA, PREFEITURA DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Regional de Educação. Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2006.

CURITIBA, PREFEITURA DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Regional de Educação. Escola Municipal Papa João Paulo XVIII. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2007.

CURITIBA, PREFEITURA DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Regional de Educação. Escola Municipal Paulo Freire. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, [2006?].

CURITIBA, PREFEITURA DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Regional de Educação. Escola Municipal Professor Erasmo Pilotto. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, [2006?].

CURITIBA, PREFEITURA DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Regional de Educação. Escola Municipal Professor João Macedo Filho. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2006.

CURITIBA, PREFEITURA DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Regional de Educação. Escola Municipal Tanira Regina Schmidt. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, [2006?].

CURITIBA, PREFEITURA DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Regional de Educação. Escola Municipal Vereador João Stival. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, [2006?].

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2012

WHITEHEAD, Marian. Letramento na infância inicial: alegrias, problemas e desafios. In: MOYLES, Janet. Et al. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 293-304.

.