

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSIANE BENEDITO VILARINO

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: AS CONCEPÇÕES DAS
PROFESSORAS A RESPEITO DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS PARA O
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Porto Alegre
2016

JOSIANE BENEDITO VILARINO

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: AS CONCEPÇÕES DAS
PROFESSORAS A RESPEITO DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS PARA O
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de mestre pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora
Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V697 Vilarino, Josiane Benedito
O ensino fundamental de nove anos: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita. / Josiane Benedito Vilarino. – Porto Alegre, 2016.
104 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientação: Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Processo de alfabetização. 4. Leitura - Aprendizagem. 5. Escrita – Aprendizagem. I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. II. Título.

CDD 372.2

Aline M. Debastiani
Bibliotecária - CRB 10/2199

JOSIANE BENEDITO VILARINO

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: AS CONCEPÇÕES DAS
PROFESSORAS A RESPEITO DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS PARA O
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de mestre pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS

Prof^a. Dr^a. Mirian Pires C. de Lacerda – PUCRS

Prof^a Dr^a. Débora Leão – UFSM

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por ter me conduzido desde o princípio a esta jornada, pois considero que o projeto de fazer um mestrado nasceu primeiramente em seu coração como um plano maravilhoso para minha vida.

Como o plano de Deus é maravilhoso e perfeito, o que não nos exime de adversidades, Ele permitiu que nesse caminhar eu contasse com pessoas especiais e maravilhosas.

Nesse sentido, agradeço à minha família, pois mesmo longe estava sempre presente com palavras de carinho, incentivo e força. Ao meu irmão Fábio, à minha cunhada Cristiana e ao meu sobrinho Lorenzo, presente especial neste ano de 2016.

Em especial, agradeço aos meus pais, Noemia e João Carlos, cujo apoio e conforto nas horas mais cruciais era como refrigerio.

Agradeço aos parentes (tias, primos e primas) que em todo momento me incentivaram e apoiaram.

Aos amigos de Belém que intercediam sempre por mim com orações para que eu continuasse minha jornada e tivesse êxito. Gostaria de destacar Karina Gonçalves, a pessoa que Deus colocou como uma grande amiga desde a fase de seleção para essa jornada.

Agradeço aos meus amigos do Rio Grande do Sul, que me acolheram e foram companheiros. Em especial, quero agradecer a todos os amigos de trajetória acadêmica na PUCRS, pois com eles aprendi muito. Considero-os uma conquista inestimável.

Agradeço a todos os professores da PUCRS que tive a oportunidade de conhecer e aprender, principalmente no que diz respeito ao compromisso com a educação.

Por fim, agradeço à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Braboza Fernandes, pelo acolhimento, paciência, ensinamentos, compreensão, presença em momentos de conflitos quanto ao meu trabalho, que com toda a sua experiência me ensinou a conduzir esse processo com autonomia, mas sempre fazendo os devidos ajustes quando necessários. Uma orientadora não só para assuntos acadêmicos como também para a vida. Agradeço o convívio de aprendizagens significativas que tive com ela.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, no Curso Stricto Sensu de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A presente pesquisa tem como questão maior compreender como as professoras concebem os três primeiros anos do Ensino Fundamental para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, em um estudo de caso, cujos métodos de coletas foram: entrevistas semiestruturadas, observação contínua e princípios da análise documental (leitura dos planos de ensino). A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Porto Alegre, tendo como objeto de estudo três turmas, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A análise dos dados foi feita a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Este estudo está ancorado nas contribuições teóricas de Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Isabel Solé, Paulo Freire, Cleoni Maria Barboza Fernandes, Marli André, entre outros. Os resultados apontam para o caminhar do processo de alfabetização na perspectiva de alfabetizar letrando. Contudo, ainda se faz necessário avançar em vários aspectos, principalmente no que diz respeito à condição de trabalho do professor, elemento indispensável para a construção de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Ciclo de Alfabetização. Processo de Alfabetização.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the line of research Formation, Policy and Practice in Education, on the Stricto Sensu Masters Program from the Post-Graduate program in Education (PPGEDU) of the Pontifical Catholic University of the state of Rio Grande do Sul (PUCRS). The main goal in this research is to comprehend how teachers conceive the first three years of primary school for the process of acquisition of reading and writing. In this sense, the research has been developed from a qualitative approach, on a case study whose data-collecting methods were: semi-structured interviews, continuous observation and the principles of documentary analysis (reading lesson plans). The research was performed in a public school from Porto Alegre, Brazil, having as subjects three classes, 1st, 2nd and 3rd years of primary school. The data analysis was made from the Discursive Textual Analysis point of view. This study is anchored on the theoretical contributions of Magda Soares, Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, Isabel Solé, Paulo Freire, Cleoni Maria Barboza Fernandes, Marli André, amongst others. The results point to the progression of literacy in the perspective of alphabetizing via transmitting the necessary abilities for one to read and write. However, the advance on several aspects is still needed, especially concerning the teachers' work conditions, an indispensable element for building a quality education.

Key-words: Primary school, literacy cycle, literacy process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartilhas <i>Caminho suave</i> e <i>A casinha feliz</i>	32
Figura 2 – Distribuição dos trabalhos por região	42
Figura 3 – Processo de leitura.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais.....	30
Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento	41
Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos por nível de curso	41
Tabela 4 – Definição dos grupos de estudo.....	43
Tabela 5 – Unidades temáticas apresentadas nos planos.....	81

LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

1 ORIGENS DO ESTUDO.....	11
1.1 Fazendo uma releitura de minha origem e vida profissional	11
1.2 O interesse pelo objeto de pesquisa no Ensino Fundamental	13
2 AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS, A REFORMA DO ESTADO E A CONFERÊNCIA DE JOMTIEN: UM PREÂMBULO DA DÉCADA DE 1990	15
3 O ENSINO FUNDAMENTAL E SUA AMPLIAÇÃO PARA NOVE ANOS	18
3.1 O Ensino Fundamental no Brasil: um breve retrospecto.....	18
3.2 O Ensino Fundamental de nove anos: justificativas e dimensões pedagógicas	24
4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO: DOS MÉTODOS ALFABÉTICOS AO LETRAMENTO E O PAPEL DO PROFESSOR.....	29
4.1 Um preâmbulo dos métodos alfabéticos à psicogênese da língua escrita	29
4.2 Letramento.....	35
4.3 O papel do professor na relação alfabetização e letramento	37
5 ESTADO DE CONHECIMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O QUE JÁ FOI PRODUZIDO.....	40
5.1 Metodologia do trabalho.....	41
5.1.1 <i>Similitudes e resultados alcançados por categorias</i>	44
6 METODOLOGIA	48
6.1 A questão metodológica.....	48
6.2 Problemática e questões da pesquisa	50
6.3 O cenário e os interlocutores da pesquisa	50
6.3.1 <i>Interlocutores da pesquisa</i>	51
6.4 Coleta e análise de dados.....	52
6.4.1 <i>Análise de dados</i>	53
7 ACHADOS DA PESQUISA.....	55
7.1 O Ensino Fundamental de nove anos e o protagonismo “do não reprovar ou reprovar” na trama do Ciclo de Alfabetização e a avaliação.....	55
7.1.1 <i>A política do Ensino Fundamental de nove anos</i>	55
7.1.2 <i>O Ciclo de Alfabetização</i>	58
7.1.3 <i>A avaliação</i>	67

7. 2 Plano e planejamento: por um espaço pedagógico que forme o professor	78
7.2.1 <i>Plano e planejamento</i>	78
7.3 Concepções e práticas de leitura, escrita e a questão da oralidade	87
7.3.1 <i>Leitura</i>	87
7.3.2 <i>Escrita</i>	93
7.3.3 <i>Oralidade</i>	95
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	99

1 ORIGENS DO ESTUDO

1.1 FAZENDO UMA RELEITURA DE MINHA ORIGEM E VIDA PROFISSIONAL

Início este momento trazendo um pouco de minha trajetória, pois entendo ser relevante evidenciar que minhas vivências familiar, escolar e acadêmico-profissional foram e são significativas para minha constituição como professora. Natural de Belém do Pará, trago marcas de uma família simples e trabalhadora. Meus pais sempre se preocuparam em enfatizar que a educação é a ponte para uma vida digna. Com uma infância muita rica de vivências (brincadeiras de rua, passeios, brinquedos e amigos), posso dizer que apreciei o melhor de uma infância, que é vivê-la em seu tempo.

Quanto a minha vida estudantil, lembro que embora tenha sido, de certa forma, favorável, meus pais esforçaram-se muito para que eu concluísse meus estudos (fundamental e médio); estudante de escola pública até a conclusão do Ensino Fundamental, constantemente tive acompanhamento de aulas particulares para o bom desenvolvimento de minha aprendizagem.

No ano de 1998, fui aprovada para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA). Em 1999, comecei as minhas primeiras experiências no mundo acadêmico superior.

O primeiro ano da graduação foi marcado por momentos surpreendentes comigo mesma, pois foi o período das incertezas iniciais, mas também no qual tive excelente desempenho nas disciplinas, e isso fez com que se instaurasse a segurança de que estava no curso certo.

Ao longo de minha formação, sempre busquei manter um padrão entre bom e excelente, e, na maioria das vezes, atingi esse objetivo. Porém, confesso que, se pudesse voltar atrás, aproveitaria melhor as oportunidades que o curso de Pedagogia me ofereceu, como o envolvimento em projetos de pesquisa, congressos e apresentações de trabalhos em eventos científicos, ou seja, participar da vida acadêmica de uma universidade. A falta de maturidade e – por que não –, as raízes de uma educação fragmentada, em que o aluno apenas estuda para alcançar médias, me fizeram fechar os olhos para várias oportunidades.

Hoje sou formada em Pedagogia pela UFPA, com especialização em Educação Inclusiva pelas Faculdades Integradas Ipiranga, e professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA).

Minha primeira experiência profissional foi em 2006, como professora concursada do Município do Acará, caracterizada como uma cidade pequena e pouco desenvolvida economicamente. Durante três anos pude vivenciar situações que me constituíram como professora de fato e, também, outras que quase me fizeram desistir da carreira, como questões salariais, poucos recursos pedagógicos e estruturas escolares deficitárias, enfim, uma realidade educacional bem precária.

Em 2008 comecei a fazer especialização em Educação Inclusiva nas Faculdades Integradas Ipiranga, cuja motivação emergiu do trabalho com alguns alunos que tinham dificuldades quanto à aprendizagem. Voltar a estudar depois de quase cinco anos me fizeram entender que ser professor é estar em constante formação, pois minha autoestima enquanto profissional da educação melhorou consideravelmente com novos saberes.

Em 2009 fui chamada para assumir o cargo de professora na SEDUC, para qual havia prestado concurso em 2008. De volta a Belém, passei a integrar o quadro de funcionários do Estado, e, nesse período, todas as minhas vivências como educadora só confirmaram que devo continuar, pois buscar conhecimento é fundamental para um bom desempenho profissional. As necessidades só aumentavam e, entre tantas, entendi que neste momento a mais inquietante é o fato de alunos, em sua maioria, chegarem ao 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

Em sete anos trabalhando como professora, poucas foram as vezes que participei de cursos de formação promovidos pelas Secretarias de Educação de Acará e do Pará, pois, de certa forma, a falta de conhecimento acaba por gerar uma sensação de impotência diante de situações que exigem respostas satisfatórias.

Nesse sentido, diante de minhas proposições e de minha história de vida, ousei fazer alusão às palavras de Freire (1996, p. 59), quando aborda a formação docente e seu aprimoramento, “[...] inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Como interface de minha história de vida, resolvi investigar questões que me foram inquietantes quando era estudante e que hoje ainda se mostram relevantes, mas a partir de um novo olhar, como professora.

1.2 O INTERESSE PELO OBJETO DE PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Levando em consideração o Indicador de Alfabetismo no Brasil (Inaf¹), o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61%, em 2001, para 73%, em 2011, mas apenas 1 em cada 4 brasileiros domina plenamente² as habilidades de leitura, escrita e matemática. Outro dado fornecido pelo Inaf é que no período referido, 1 em cada 4 brasileiros que cursam ou cursaram até o Ensino Fundamental II ainda estão classificados no nível rudimentar. Diante dos dados evidenciados, é possível dizer, ainda que superficialmente, que a escola ainda forma alunos deficitários no seu processo de base e que isso pode comprometer todo o seu ensino subsequente.

Nesse sentido, busco fazer uma referência às questões associadas ao ensino da leitura e da escrita, consideradas imprescindíveis na formação discente, posto que se trata de atividades fundamentais no desenvolvimento estudantil, bem como profissional, por dar base não só à disciplina de língua portuguesa, mas também para as demais que compõem o currículo escolar.

Para tanto, a compreensão de leitura aqui está relacionada não somente à leitura da palavra, mas à leitura de mundo, que, para Freire (2003), é anterior à leitura da palavra, não podendo ser resumida em sua decodificação, mas entendida como um processo que relaciona linguagem e realidade. Para enfatizar a relevância da leitura de mundo, o autor descreve de forma prazerosa suas primeiras leituras, pois elas se deram no mundo das vivências infantis, das experiências de vida e só depois no mundo dos textos, palavras e letras propriamente ditos. Tal proposição leva-me a pensar que essas vivências acompanham o aluno, e que nem sempre são consideradas leituras prévias que ele já fez.

¹ O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa – parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) – apresentam as análises e as interpretações dos resultados da mais recente mensuração dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira. Para essa edição, o período de campo ocorreu entre dezembro de 2011 e abril de 2012. Criado em 2001, o Inaf Brasil é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2.000 pessoas representativa de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país.

² O Inaf define quatro tipos de alfabetismo: analfabetos e alfabetizados em nível rudimentar, os quais se encontram dentro da categoria analfabetos funcionais e na categoria dos funcionalmente alfabetizados, os alfabetizados em nível básico e os alfabetizados em nível pleno. Este último, por sua vez, na perspectiva da leitura e da escrita, significa pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

Nesse sentido, outro conceito que considero ser pertinente é o letramento, definido por Soares (2012, p. 39) como o “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, e que na visão da autora se diferencia do conceito de alfabetizar, entendido como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2008, p. 15). Como professora dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, pude observar uma situação comum, a exclusão de alunos que não sabem ler das atividades que exigem leitura, das rodas de colegas que sabem ler e, principalmente, do mundo que os rodeia. Cercados por situações nada agradáveis, questiono-me acerca da autoestima desses alunos. Tal situação se agrava mais ao perceber, também, que ao 3º ano do Ensino Fundamental muitos não avançam de ciclo por não conseguirem, em três anos, aprender a ler. Isso também faz com que meu olhar se volte para minha formação de professora.

Embora o fracasso escolar, no que diz respeito à retenção no 3º ano, não possa ser levemente atribuído ao professor, tem sido possível, a partir das assertivas de Valle e Vitória (2011), compreender que algumas questões relacionadas à alfabetização nos anos iniciais estão ligadas à motivação tanto do professor quanto do aluno. De acordo com as autoras, os alunos buscam desenvolver tarefas em que se sintam interessados e que vejam sentido naquilo que estão fazendo. Diante do exposto, é possível que o professor exerça um papel importante nesse processo.

Assim, o propósito maior é investigar como as professoras concebem os três primeiros anos do Ensino Fundamental para o processo de aquisição da leitura e da escrita? Para tanto, há que considerar outras questões correlacionadas, como, por exemplo, o modo como as professoras se organizam para o planejamento do 1º, 2º e 3º anos; o que as professoras avaliam e como avaliam esses alunos; e como as professoras compreendem os processos de alfabetização e de letramento. Nesse sentido, torna-se necessário situar esta proposição em um contexto mais amplo.

2 AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS, A REFORMA DO ESTADO E A CONFERÊNCIA DE JOMTIEN: UM PREÂMBULO DA DÉCADA DE 1990

Antes de discorrer sobre a mudança do Ensino Fundamental, considero ser relevante fazer uma breve contextualização do cenário brasileiro na década de 1990, pois esse período é basilar para a compreensão da origem de algumas políticas públicas que incidiram diretamente na educação.

A década de 1990 foi marcada por algumas mudanças políticas, econômicas e sociais no Brasil. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), nessa década houve um processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia; era necessário que o Brasil adentrasse à lógica do pensamento neoliberal. Esse processo pode ser visualizado a partir do momento em que se abriu prematuramente o mercado brasileiro aos produtos internacionais, o que gerou crise em alguns setores da economia, os quais não conseguiram manter a concorrência.

O Brasil não estava preparado tecnologicamente para concorrer com um mercado externo pautado no novo paradigma produtivo, o tecnológico. Ainda segundo as autoras, esse paradigma demandava a aquisição de conhecimentos para além de uma educação geral e profissional, uma educação que fornecesse base para a apropriação dos avanços tecnológicos, que conduzisse para o domínio dos *códigos da modernidade*.³

Tal situação abriu espaço para a disseminação da ideia de que dominar os códigos da modernidade se tornava algo urgente e necessário, pois, só por meio deles garantir-se-ia a competitividade no mercado, o bom emprego e a inclusão na sociedade moderna. A educação, de maneira geral, e a alfabetização, em particular, portanto, figuram como eixos determinantes para a consolidação desse novo contexto econômico. Nesse sentido, questiono-me: educação a serviço de quem? E para quê?

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), esse ideário, da educação como condão de sustentação da competitividade, nasce no seio das organizações internacionais ou multilaterais, pois vários documentos produzidos por essas

³ Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) definia os códigos da modernidade como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna.

organizações, como diagnósticos, análises e propostas de soluções concernentes à educação e à economia, são divulgados não só para o Brasil como também para todos os países da América Latina e o Caribe.

Um dos documentos internacionais que merece destaque é a Declaração Mundial de Educação para Todos, fruto da Conferência Mundial de Educação realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia). Financiada por órgãos como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, contou com a participação de 150 países, além de órgãos intergovernamentais e não governamentais, com o objetivo de assegurar uma Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. A conferência pode ser considerada divulgadora de um projeto de educação internacional, pois, a partir de então, suas principais determinações e objetivos foram acatados por diversos países, inclusive pelo Brasil.

Cabe ressaltar que esse cenário se tornou um terreno fértil para que o Brasil implementasse de fato a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Algumas diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Estado influenciaram diretamente a educação, entre elas a descentralização como novo modelo de gestão pública.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12).

Tal reforma foi fomentada, como vimos, por várias organizações internacionais, que passaram a ter influências nas políticas públicas brasileiras.

Akkari (2011) faz um breve histórico do papel dessas organizações internacionais nas políticas educacionais dos países emergentes. De acordo com o autor, essas organizações nasceram em um contexto pós Segunda Guerra Mundial para dar assistência a países necessitados, no que diz respeito à formulação de suas políticas públicas; sendo a Unesco e a Unicef encarregadas, respectivamente, dos setores da educação e infância. A Unesco, por sua vez, embora seja um ator histórico no campo da educação mundial, principalmente por seus esforços de escolarização e alfabetização, ficou enfraquecida após a saída de alguns de seus maiores financiadores, Estados Unidos e Reino Unido. Paralelamente a isso, o

Banco Mundial passou a ter presença marcante no cenário educacional de países em desenvolvimento, primeiramente intervindo na estabilização das finanças públicas e a partir da Conferência de Jomtien, em 1990, na promoção da alfabetização e no acesso à Educação Básica nesses países.

Cabe ressaltar, ainda segundo Akkari (2011), que esse processo de mudança de liderança da Unesco ao Banco Mundial pode ser percebido diretamente na educação, pois ambos possuem origens e visões diferentes. Para a Unesco, a educação é apresentada sob a visão humanista, em que se faz referência no relatório de 1996, de quatro pilares: o aprender a conhecer, fazer, ser e conviver; já Banco Mundial possui uma visão mais instrumental de educação e se baseia nas seguintes prioridades:

a) Dedicar metade dos gastos públicos com Educação Básica; b) aumentar a participação do setor privado no âmbito educacional (em especial no Ensino Médio e Superior), o que permitiria, segundo o Banco Mundial, reduzir a pressão sobre as finanças públicas mobilizando algumas famílias para se encarregarem dos gastos escolares; c) descentralizar a gestão da educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares. (AKKARI, 2011, p. 32).

A década de 1990, portanto, foi marcada não só por mudanças políticas e econômicas no Brasil, como também pela formulação e ressignificação de políticas públicas educacionais em consonância com as diretrizes e os objetivos traçados por órgãos internacionais. Vale ressaltar, segundo Akkari (2011), que esse processo de internacionalização das políticas educacionais, entendido também como reformas, corre de maneira conflituosa entre as exigências nacionais e os imperativos internacionais.

De acordo com Oliveira (2007), embora essas reformas se pautem em uma agenda mundializada, em cada país elas se concretizam com ênfases e amplitudes diferentes, dada a história e trajetória específica. Desse modo, os resultados estão longe do esperado pelas agências internacionais.

3 O ENSINO FUNDAMENTAL E SUA AMPLIAÇÃO PARA NOVE ANOS

3.1 O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UM BREVE RETROSPECTO

Ao que parece, o Ensino Fundamental por muito tempo foi assunto de pouco interesse aos governantes, pois é possível perceber que desde o momento em que a educação passou a ser responsabilidade do Estado, com a expulsão dos jesuítas do Brasil (colônia), em 1759, foi só em 1946, por meio do Decreto-lei nº 8.529, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino Primário, que surgiram as primeiras diretrizes nacionais para esse ensino, refletindo, assim, sua pouca relevância para o governo central (BRASIL, 1946). Esse nível de ensino, a partir do ato adicional de 1834, passou a ser de responsabilidade administrativa das províncias, cabendo a elas promovê-lo, organizá-lo e mantê-lo, o que posteriormente foi confirmado pela constituição de 1891.

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3º e 4º, ela reservou à União o direito de “criar instituições de Ensino Superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre educação primária. (ROMANELLI, 1999, p. 41).

Cabe ressaltar que o fato de o ensino primário ficar sob a responsabilidade dos estados, os quais administravam de modo isolado sem uma política de articulação com o governo central, contribuía para a existência de várias realidades educacionais no Brasil, uma vez que “[...] a ausência de diretrizes nacionais centrais criava uma desorganização completa no sistema, já que cada Estado inovava ou abandonava, de acordo com sua própria política” (ROMANELLI, 1999, p. 160).

Com a Lei Orgânica de 1946, o ensino primário fundamental ficou organizado em: primário elementar (4 anos); primário complementar (1 ano); e ensino primário supletivo, de 2 anos, para os adolescentes e adultos que não tiveram acesso nível de educação na idade adequada, ou seja, dos 7 aos 12 anos (BRASIL, 1946). Entretanto, segundo Romanelli (1999, p. 163), o que aconteceu de fato foi “o Ensino Fundamental primário acabou por resumir-se no ensino primário elementar, por falta de condições objetivas do funcionamento do ensino complementar”.

Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, os ensinos primário e médio passaram por

uma reforma, modificando suas nomenclaturas para primeiro e segundo graus e o ensino de 1º grau passando a ter duração de oito anos letivos (BRASIL, 1971). Outro aspecto importante trazido pela lei foi a obrigatoriedade desse ensino dos 7 aos 14 anos, algo que o poder público havia, de certa forma, isentado na forma da Lei de nº 4.024 de 1961, em seu Art. 30 (BRASIL, 1961). Para Romanelli (1999), o poder público torna claro seu descaso com a educação popular ao se eximir de fornecer condições para que a obrigatoriedade seja cumprida.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) significou uma conquista para a educação brasileira, pois, segundo Saviani (2000), a comunidade educacional organizada, por meio da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986, para discutir o tema central “A educação e a constituinte” mobilizou-se para incorporar a esta constituição a “Carta de Goiânia”, um documento aprovado na conferência com propostas dos educadores para a constituição no que tange a educação, “[...] o que se conseguiu quase totalmente” (SAVIANI, 2000, p. 35).

Oliveira e Araujo (2005, p. 6), ao tratarem da expansão e da qualidade do ensino, afirmam que

A Constituição Federal de 1988 assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita em nossa história.

Para a educação, essa perspectiva universalizante pode ser evidenciada mais especificamente no Ensino Fundamental, assim denominado no texto constitucional, em seu Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Este Artigo torna claro o dever do Estado em oferecer vagas também aos alunos que não tiverem acesso na idade própria (7 aos 14 anos). Nesse sentido, fez um avanço em relação à Lei nº 5.692/71, que estabelecia o atendimento apenas aos que estivessem na faixa etária correspondente a esse nível de ensino (BRASIL, 1971). A Constituição Federal de 1988 ampliou a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental tanto no dever do Estado em atender à população, dentro ou não da faixa etária própria, quanto para a matrícula, a cargo dos pais ou responsáveis.

Outro aspecto importante da Constituição de 1988, podendo ser entendido como uma forma de garantir que o inciso I do Art. 208 fosse cumprido pelo Estado, é

o fato de o Ensino Fundamental ser considerado um *direito público subjetivo*, que, de acordo com Brandão (2003, p. 33), se trata de “exigir vagas suficientes para que ocorra efetivamente o acesso ao Ensino Fundamental”.

Embora se perceba a inconstância de nossas leis, que antecedem a Constituição Federal de 1988, ao longo do tempo para normatizar ou legalizar a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental como um direito social de todos e, assim, universalizá-lo, o quadro educacional no Brasil tem significativa mudança, no que diz respeito ao acesso, a partir da década de 1960. De acordo com Oliveira (2007), o período da Ditadura Militar (1965-1985) evidenciou um crescimento de 113,8% no número de matrículas no Ensino Fundamental.

No entanto, foi apenas por volta de 1990 que o sistema de ensino brasileiro começou a dar conta de atender à população na idade própria (7-14 anos). Segundo Oliveira (2007, p. 667), foi quando “se atingiu 100% de matrícula bruta, alcançando, assim, a capacidade potencial de atendimento a todos na faixa etária”.

Mas, na mesma década, de acordo com Lima (2011, p. 272):

[...] o sistema de Ensino Fundamental brasileiro via-se diante de um paradoxo: apresentava condições físicas – capacidade instalada – de atender a todos os indivíduos na faixa etária adequada, mas, dado o considerável número de indivíduos fora da faixa etária na escola e de indivíduos em idade própria fora dela, não o fazia.

Essas informações tornam claro um problema histórico de nossa educação, a exclusão escolar. Oliveira (2007), ao fazer uma análise de dados referentes à matrícula nos Ensinos Fundamental e Médio, apresenta três causas de exclusão que marcam a história da educação brasileira: a falta de escola (a mais significativa), as barreiras organizacionais (o antigo exame de admissão para o ginásio) e a exclusão na escola (reprovação).

No período de 1980 a 2003 o número de alunos no Ensino Fundamental era maior do que o número da população na faixa etária correspondente, evidenciando-se, assim, a capacidade do sistema de ensino em atender a todos que estavam na faixa etária. No entanto, isso não significa que todos os alunos na faixa etária estavam matriculados, pois a entrada tardia e o alto índice de reprovações faziam com que alunos que poderiam estar adiantados ocupassem vagas em séries anteriores. Então, era necessário regularizar o fluxo, ou seja, a relação idade-série para proporcionar a inclusão dos que estavam fora da escola (OLIVEIRA, 2007).

Ainda em consonância com o autor, no período de 1975 a 2005 praticamente houve a universalização do Ensino Fundamental, porém, ainda existem realidades subjacentes, as quais, mesmo com a regularização de fluxo e o atendimento aos que estão fora do processo de escolarização, ainda sofrem com a falta de escolas para atender à demanda, haja vista que a maior demanda por vagas encontra-se onde faltam vagas e não onde sobram.

A segunda causa apresentada por Oliveira (2007) é a exclusão dentro do sistema de ensino, outra forma de restringir os alunos ao processo de escolarização, com barreiras organizacionais que os impediavam de progredir para as etapas subsequentes. O exemplo para esse tipo de exclusão era o exame admissional para o ginásio, que, por meio de uma seleção, restringia o acesso dos alunos ou por falta de escola ou como uma barreira meritocrática. Vale destacar que o exame de admissão para o ginásio deixou de ser uma barreira para a progressão do aluno com a obrigatoriedade do ensino de oito anos em 1971, em que o primário e o ginásio foram reunidos em um primeiro grau de oito anos.

Da exclusão da escola para exclusão na escola. O alto índice de reprovações começou a ser visibilizado à medida que o acesso ao Ensino Fundamental ia sendo ampliado. Os expressivos números de reprovações seguidos de evasões, fenômeno não recente na educação, já despertavam preocupação como um problema a ser resolvido (OLIVEIRA, 2007).

Com o processo de universalização do Ensino Fundamental, ficou evidente que a falta de escolas já não era a principal causa da exclusão escolar. Existiam outros fatores concomitantes: a barreira meritocrática que se revelava, também, como uma questão política – de manter o ensino primário como a educação para o povo –, e o grande número de reprovações e evasões que contribuíam para a distorção idade-série e, conseqüentemente, a exclusão (ou por evasão ou por ocupar vagas de quem poderia estar estudando e não o fazia por falta de vagas).

Após a Constituição Federal de 1988, começou a trajetória da principal lei da educação, mediante os muitos impasses (tramitações e a coexistência de outro projeto), a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi aprovada (BRASIL, 1996). No entanto, o projeto aprovado não tem sua origem nas discussões democráticas feitas pela comunidade educacional (concepção socialista), mas no Senado – vinculado aos interesses neoliberais (SAVIANI, 2000). Embora a lei aprovada não seja considerada um texto

“avançado” ou a “lei dos sonhos do educador brasileiro” (DEMO, 1997, p. 10), ela tem seus pontos positivos.

Com relação à LDBEN nº 9.394/96, podem ser destacados os Artigos 4 (especifica o dever do Estado) e 5 (o Ensino Fundamental como direito público subjetivo), que reiteraram o que estava disposto no Art. 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996).

Outros Artigos que merecem atenção são os 23, 24 e 32, buscando estabelecer um elo com o problema da reprovação escolar, abordado anteriormente pelos seus altos índices que produziam a exclusão, no ponto de vista de Oliveira (2007). A LDBEN nº 9.394/96 expressa, nos Artigos supracitados, uma tendência de combate à reprovação, ao tornar explícito outras formas de organização dos processos de ensino e de aprendizagem, como os ciclos e grupos não seriados com base na idade (classes de aceleração), a reclassificação de alunos, a progressão continuada, entre outros (BRASIL, 1996).

É interessante observar que, diferentemente das leis anteriores (Leis 4.024/61 e 5.692/71), a LDBEN, em seu Art. 87, § 3^o, já admitia a matrícula no Ensino Fundamental a partir de seis anos, flexibilizando, assim, de forma facultativa, a idade para ingresso nesse nível de ensino: “[...] cada Estado e Município e, supletivamente, a União, devem: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996).

Os Artigos 9 e 87, § 1^o, em consonância com o Art. 214 da Constituição Federal, expressam, segundo Saviani (1999), a principal medida de política educacional decorrente da LDBEN, o Plano Nacional de Educação (PNE). O Art. 9 incumbe a União de elaborar o PNE em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios; no Art. 87, §1^o, fica definido o prazo para a entrega do PNE (BRASIL, 1988). É importante ressaltar que as diretrizes e metas do PNE são previstas para dez anos e que devem estar em sintonia com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, em que é instituída a Década da Educação, a começar a partir de um ano após a publicação da lei.

⁴ Este parágrafo foi suprimido da Lei dadas as modificações que o ensino fundamental sofreu com sua ampliação para nove anos.

Embora o prazo para a entrega do PNE fosse, de acordo com a LDBEN, para dezembro de 1997, um ano após a publicação da lei, o referido documento só foi aprovado em 9 de janeiro de 2001, com a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001).

Historicamente, a ideia do PNE surgiu na década de 1930, fruto das reivindicações de educadores expressas no documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, e que mais tarde foi incorporado na Constituição Federal de 1934. Entretanto, dadas as condições políticas da época (a implementação do Estado Novo), uma nova constituição entrou em vigor. Em 1962, temos o primeiro PNE, que, por sua vez, também não entrou em vigor devido ao período militar que logo se instaurou. A necessidade de um PNE foi trazida novamente pela Constituição Federal de 1988, num contexto de redemocratização, e foi reiterada pela LDBEN de 1996.

Para Saviani (1999, p. 3), a importância do PNE está em “seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas [...]”.

Entre muitos objetivos e metas traçados para a educação brasileira no PNE de 2001, a serem executados no prazo máximo de 2010, o Ensino Fundamental de nove anos é anunciado como uma meta progressiva. “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001).

Para a efetivação dessa meta, em 2005, temos o primeiro dispositivo legal, a Lei nº 11.114, que tornou obrigatória a matrícula das crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental, alterando, assim, os Artigos 6, 32 e 87 da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 2005). Em 2006, a Lei nº 11.274, que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010, entrou em vigor (BRASIL, 2006).

Diante do que foi apresentado, historicamente o Ensino Fundamental passou por várias mudanças, inicialmente atreladas à resolução do problema da exclusão escolar de boa parte da população por falta de escolas. À medida que o Ensino Fundamental foi se universalizando, outros tipos de exclusão foram sendo evidenciados, com destaque para os altos índices de reprovação, os quais

apontavam para o fracasso escolar e a necessidade de se pensar a qualidade da educação oferecida. Tendo como pano de fundo esse contexto, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos representa uma política pública em busca não só de acesso à educação, mas também de qualidade para esse nível de ensino.

3.2 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: JUSTIFICATIVAS E DIMENSÕES PEDAGÓGICAS

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso IV, fica estabelecido como dever do Estado para com a educação, a garantia de “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1988); assim também como em seu Art. 227, o dever do Estado, e não somente deste, em assegurar o direito à educação da criança. Em 1990, esse direito também aparece expresso, como um direito humano da criança, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, em seu Art. 3: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, [...], a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990). Anos depois, a LDBEN nº 9.394/96 reiterou o direito à educação da criança ao especificar em seus Artigos 29 e 30, incisos I e II, que a Educação Infantil é a primeira etapa de Educação Básica, a ser oferecida em creches para crianças de até 3 anos de idade, e pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos de idade (BRASIL, 1996).

Esses dispositivos legais consolidam a Educação Infantil como um direito de toda criança, representando, assim, um avanço na história do atendimento da criança brasileira, haja vista que por muito tempo essa etapa da Educação Básica contava bem pouco com o poder público, ficando a cargo de ser oferecida por instituições privadas, filantrópicas e religiosas, de modo que seu atendimento era restrito e boa parte da população não tinha acesso a esse nível de ensino.

Hoje, o quadro da Educação Infantil é melhor do que o de décadas atrás, com sua garantia legal para a criança enquanto sujeito de direitos, o que de certa forma possibilita maior acesso por parte da população pobre a esse nível de ensino. Além disso, a emergência de estudos de diversas áreas como Psicologia, Antropologia e Pedagogia, que possibilitaram compreender a criança e suas particularidades, contribuindo para seu processo educacional, e uma gama de documentos oficiais

orientadores (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, entre outros), elementos que revelam um investimento maior à Educação Infantil. Ainda assim, se faz necessário avançar mais quanto ao acesso, pois só assim é possível encontrar uma das respostas para a pergunta: por que o Ensino Fundamental de nove anos?

Devido a Educação Infantil ser um direito e não uma obrigatoriedade, tanto por parte do poder público em ofertar vagas quanto dos responsáveis em fazer a matrícula, detectou-se que havia uma parcela da população infantil, de 6 anos, ainda fora da escola. Nesse sentido, uma das justificativas por parte do governo para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos está na democratização do acesso à educação para essa faixa etária.

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 5).

Outras duas explicações pontuadas nos documentos do Ministério da Educação (MEC), que estão diretamente ligadas ao fator qualidade para educação, são: oportunizar o maior nível de escolaridade para a criança, ao afirmar que “o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p. 17); e assegurar um tempo mais longo para as aprendizagens de alfabetização e letramento.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 8).

Importa ressaltar, todavia, que outros fatores passaram a influenciar a política de ampliação do Ensino Fundamental, como, por exemplo, o próprio Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), na época Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com uma política de financiamento. Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e principalmente os interesses de

órgãos internacionais, passaram a ressignificar algumas políticas em prol da manutenção da sociedade capitalista.

Nesse momento, seria interessante entendermos o que muda com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, haja vista que o Brasil, ao longo do tempo, tem implementado algumas ações para a mudança do quadro da educação brasileira, principalmente quanto ao aspecto dos altos índices de analfabetismo, que ainda se constitui um forte indicador do fracasso escolar. Portanto, outra questão pertinente para o entendimento desse processo de mudanças seria: em quais bases pedagógicas está estabelecido o Ensino Fundamental de nove anos?

De acordo com Abreu (2012, p. 28), o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos ocorreu a partir de alguns estudos, que se efetivaram logo depois do PNE, ou seja, a partir de 2003.

2003 – elaboração da versão preliminar do documento “Ensino Fundamental de 9 anos – Orientações Gerais” e realização de Encontro Nacional.

2004 – realização de 7 seminários regionais, finalização e distribuição do documento “Ensino Fundamental de 9 anos – Orientações Gerais”, realização de Encontro Nacional, realização de Seminário Internacional, participação em seminários, fóruns, encontros realizados pelas secretarias de educação, levantamento do Censo/INEP dos dados de implantação do Programa e publicação de recurso via PTA.

2005 – elaboração 2º relatório do programa, realização de 10 seminários regionais, participação em seminários, fóruns e encontros organizados pelas secretarias de educação e constituição de grupo de trabalho visando à discussão curricular e elaboração de orientações sobre currículo.

2006 – elaboração do documento “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações pedagógicas para a inclusão da criança de seis anos de idade”.

Tais estudos, seminários e encontros nacionais culminaram na elaboração do documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007). Este documento apresenta algumas orientações para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, incluindo alguns aspectos considerados importantes para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais, como: a infância, o brincar, as áreas de conhecimento, as diversas expressões da criança de seis anos, o letramento e alfabetização, a avaliação e aprendizagem e a prática pedagógica.

Entre os aspectos mencionados, o referido documento enfatiza dois: a infância, como eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica

necessária para os anos iniciais, e a alfabetização e o letramento, na perspectiva de rever as concepções e práticas que a permeiam, de modo a garantir com urgência o direito de toda criança de ler e escrever.

Com a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, refletir sobre a infância tornou-se necessário e urgente, pois, se antes ela estava em uma educação pré-escolar, ou nunca havia frequentado a escola, agora compõe o ensino obrigatório, e como Kramer (2007, p. 20) coloca, independentemente de qual etapa da Educação Básica ela esteja “é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e de brincar) [...]”.

Partindo do princípio de que é necessário atender a essa nova faixa etária, com suas especificidades, na escola, mais precisamente no Ensino Fundamental, Nascimento (2007) faz algumas reflexões acerca desse novo processo. A autora refere que a infância já não pode ser concebida como única, pois fatores sociais, culturais, políticos e econômicos contribuem para a sua diversidade. Nesse sentido, ressalta a importância de olhar para a criança e considerá-la como de fato é; não tomando como referência um modelo ou padrão, e tão pouco as práticas educativas devem moldá-las para atender a um padrão de desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda segundo Nascimento (2007), historicamente, no Brasil, as desigualdades sociais contribuíram para que o significado social dado à infância não fosse o mesmo, e isso reflete no direito ao acesso à educação que por muito tempo foi privilégio da elite, ou seja, a essas crianças cabia estudar, enquanto às crianças pobres cabia servir de força produtiva.

Se por um lado temos uma heterogeneidade do significado social dado à infância, que por sua vez provoca a existência de infâncias, por outro, Nascimento (2007) chama atenção para que tais diferenças sejam levadas em consideração na escola, pois a democratização só vai se efetivar quando a criança for percebida nas suas especificidades. A entrada da criança de seis anos não pode ser vista apenas como uma medida legal de democratização do acesso à educação escolar, seu diferencial está justamente em pensar sobre essa faixa etária que adentra o ensino obrigatório. A partir disso, a autora questiona: quem são as crianças hoje? Ou seja, de onde vêm, se já tiveram experiências escolares anteriores, que grupos sociais frequentam. Diante disso, os desafios apontados são muitos e perpassam desde a

acolhida e inserção dessa criança até a organização de tempos e espaços na escola.

Quanto à alfabetização, o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade”, de 2007, expressa que deve ser entendida na perspectiva de alfabetizar letrando (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007). Ou seja, a escola deve propiciar ao aluno o contato com os mais diversos tipos de textos, de modo a levá-lo a refletir sobre seus estilos, usos e finalidades, considerando também que ele se aproprie do sistema alfabético de escrita. O professor tem papel crucial como mediador da leitura e da escrita nesse processo. Outro fator importante é quanto ao tempo destinado à aprendizagem da leitura e da escrita, não devendo ser restrito ao primeiro ano, ou seja, o aluno terá mais tempo para o processo de alfabetização e letramento.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos caracteriza-se, primeiramente, como uma política de esforços, pois envolve ações que vão desde o poder público até a comunidade escolar. A criança passa a ser o cerne dessa política, devendo ser considerada sujeito de aprendizagem e respeitada nas suas especificidades. Assim, torna-se necessário que questões como currículo, avaliação, planejamento, conteúdos e práticas pedagógicas sejam revistas, para a construção de uma proposta pedagógica que priorize o desenvolvimento integral da criança.

4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO: DOS MÉTODOS ALFABÉTICOS AO LETRAMENTO E O PAPEL DO PROFESSOR

4.1 UM PREÂMBULO DOS MÉTODOS ALFABÉTICOS À PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

De acordo com Mortatti (2000), no fim do século XIX, com o ideário republicano de sociedade moderna, a educação ganhou destaque e a escola consolidou-se como instituição para o ensino das massas iletradas, assim, a leitura e a escrita tornaram-se instrumento para alcançar “o saber”. Entretanto, sistematizar este saber, que até então era privilégio de poucos e ministrado na maioria das vezes nos lares, para torná-lo acessível à massa se constituiu num problema enfrentado pela escola, principalmente quanto à alfabetização.

Diante desse contexto, os métodos de alfabetização ganham destaque, principalmente pela perspectiva de Albuquerque (2007, p. 11), relacionados ao contexto de sistematização do ensino com o processo de escolarização.

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita.

Observando-se a Tabela 1, evidencia-se que o analfabetismo é um problema histórico no Brasil, cujas possíveis causas podem estar relacionadas a um conjunto de fatores que podem ir desde um modelo educacional obsoleto à falta de infraestruturas adequadas.

Nesse sentido, a disputa dos métodos de alfabetização ganha destaque no Brasil como uma forma de responder ao problema do analfabetismo. Mas no que consistiam ou consistem os métodos de alfabetização?

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais
Brasil de 1900/2000

ANO	População de 15 anos ou mais		
	Total ¹	Analfabeta ¹	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Nota: (1) Milhares.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.⁵

Os métodos de alfabetização são classificados, de acordo Barbosa (1990), em sintéticos e analíticos (globais). Para o autor, o método sintético é caracterizado, inicialmente, por uma prática que se estendeu por toda a Idade Antiga até a Idade Média – consistia primeiro na soletração, o domínio do nome de cada letra. Posteriormente era mostrada a grafia das letras, em seguida eram apresentadas as sílabas de forma sistemática e ordenada, chegando às palavras monossílabas e por fim às mais longas.

De acordo com Mortatti (2000), no método sintético, o ensino da leitura iniciava da “parte” para o “todo”, baseando-se em três formas: soletração (alfabético), apresentando primeiro as letras e depois seus respectivos nomes; fônico, partindo dos sons das letras; e silabação, partindo das famílias silábicas. Ainda em consonância com a autora, no Brasil, esse método prevaleceu no ensino da leitura e escrita até início da década de 1890, quando começou a ser difundido um novo método, o analítico, e o método sintético passou a ser considerado tradicional e responsável pelo fracasso da alfabetização.

Para Barbosa (1990), as bases do método analítico foram lançadas por Nicolas Adam, em 1787, que propunha que se escrevessem palavras significativas para a criança em pedaços de papel de diferentes formatos, assim, ela seria capaz de reconhecê-las rapidamente. Posteriormente as mesmas palavras deveriam ser escritas em papéis do mesmo formato para que a criança pudesse reconhecê-las

⁵ INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

independentemente do formato do papel. A partir do reconhecimento das palavras, as crianças passariam a escrever frases com elas e, em pouco tempo, seriam capazes de ler.

Cabe ressaltar que o método analítico tem seu respaldo na psicologia da Gestalt, pois o ensino da leitura parte primeiramente do “todo” para depois se analisar as partes. Conforme Mortatti (2000), o método analítico era realizado de diferentes formas, em que o “todo” poderia ser considerado palavras, sentenças ou historietas.

O analítico – sintético para alguns autores, entre eles Barbosa (1990) –, não é oficialmente considerado um método, pois não existe teoricamente, trata-se de um método sintético-silábico, com ponto de partida global. Para Mortatti (2000), a conciliação dos dois métodos (sintético e analítico) surge no contexto da insatisfação com o método analítico, e, mais uma vez, devido à busca de soluções mais rápidas para o problema de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda concernente à alfabetização, as cartilhas também foram ganhando destaque como um dos recursos mais utilizados para conduzir a criança na aprendizagem da leitura e da escrita. Elas tinham suas atividades coerentes com os métodos adotados. Algumas cartilhas ainda são comercializadas, mesmo não fazendo mais parte do catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC). Entre essas cartilhas são possíveis destacar: *Caminho suave*⁶ e *A casinha feliz*, baseadas nos métodos analítico e fônico, respectivamente.

⁶ A cartilha *Caminho suave* teve sua primeira edição em 1948. Até meados da década de 1990 foram vendidos 40 milhões de exemplares.



Figura 1 – Cartilhas *Caminho suave* e *A Casinha feliz*

De acordo com Moraes (2013), a partir de 1970 os métodos passaram a ser alvo de inúmeras críticas. A primeira era de caráter ideológico, pois questionava os estereótipos evidenciados nas cartilhas, uma família de classe média, o pai que trabalhava fora, a mãe com seus afazeres domésticos e a empregada negra. É importante ressaltar que as cartilhas eram um dos recursos mais utilizados no ensino de leitura e escrita através dos métodos.

Ainda em conformidade com o autor supracitado, a segunda crítica ocorreu na década de 1980 e questionava o caráter artificial da linguagem escrita das cartilhas, com textos e frases sem sentido. Outra crítica era quanto a visão mecanicista de ensino e aprendizagem que fundamentava os métodos. O aluno era visto como alguém que apenas recebia informações prontas, passivo. Nesse sentido, Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 17-18) apontam uma série de conceitos básicos que permeiam os métodos para ensinar a ler e a escrever:

- 1 - As crianças aprendem passo a passo: do mais simples para o mais complexo, sequencial e cumulativamente [...].
- 2 - Naturalmente, ao começar o ensino, as crianças não sabem nada e é preciso ensinar-lhes tudo.
- 3 - Primeiro ler (reconhecer) e depois escrever.
- 4 - Não se pode aspirar a compreender o escrito sem dominar a chave da decifração. Não se podem se construir textos sem dominar o código da transcrição de nosso sistema alfabético.

5 - A escrita é uma, apenas uma (ao menos para nós), e não se pode inventar, só reproduzir.

A partir da década de 1980, chegou ao Brasil a obra *Psicogênese da língua escrita*, em que as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky descrevem o processo de aquisição da língua escrita que se torna um marco na história da alfabetização. Pois, por meio de seus estudos foi possível compreender como as crianças constroem seu próprio sistema de escrita e leitura. Diferentemente das concepções que fundamentavam os métodos de alfabetização, as crianças não são uma folha em branco, elas têm suas hipóteses sobre a escrita, que diferem do modo como é compreendida pelos adultos.

A concepção sobre alfabetização, que até então estava centrada nas discussões sobre os métodos, de qual seria a melhor forma de ensinar a ler e a escrever, passa a ser entendida à luz dos princípios construtivistas, em que a aquisição de conhecimentos está baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. Ferreiro e Teberosky (1999), tendo como referência suas pesquisas experimentais de 1974-1976, revelam por meio da psicogênese da língua escrita os processos de aprendizagem das crianças com relação à leitura e à escrita. Seus objetivos estavam em

[...] demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 5).

As crianças formulam hipóteses sobre a escrita e essas hipóteses podem ser representadas por meio de cinco níveis. Nessa perspectiva, a criança se apropria da escrita, como será descrito a seguir.

No nível 1, as crianças já apresentam suas primeiras tentativas de escrita caracterizadas de duas formas, por traços ondulados contínuos (como se fossem letras “m” cursivas) e círculos e riscos verticais descontínuos. Nesse nível a escrita é muito semelhante entre si, de modo que sua diferença reside na subjetividade do escritor, ou seja, na interpretação que é dada pela criança a cada desenho. Importa ressaltar, também, que neste nível a criança busca fazer correspondência figurativa

entre a escrita e o objeto referido; a escrita ganha formas maiores quando é pedido para que escreva animais grandes mesmo sendo de nomes pequenos, por exemplo, ao escrever pato e depois urso, este último terá uma escrita maior que a de pato.

No nível 2, a hipótese central está na necessidade de diferenças objetivas para que a leitura da escrita de coisas diferentes ocorra. A forma do grafismo já se torna mais próxima à das letras. A criança trabalha com a hipótese mínima de grafismo para escrever algo e com a hipótese de variedade de grafismos.

No nível 3, a criança passa a formular a hipótese silábica, ou seja, começa a tentar dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe a escrita e cada letra passa a valer uma sílaba. Um aspecto interessante é que nesta hipótese a grafia pode aparecer distante da forma de letras ou com grafias bem diferenciadas, sem correspondência com o valor sonoro, apenas equivalente ao número de sílabas. Por considerar uma quantidade mínima de caracteres para escrever, a criança entra em conflito com a hipótese silábica.

No nível 4, a característica principal é a transição da hipótese silábica para a alfabética. Neste nível, a criança abandona a hipótese silábica para a possibilidade de escrever mais próximo da escrita convencional (formas fixas do meio ambiente). É considerado um momento de conflito para a criança, pois ela se depara com as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica.

No nível 5, a criança encontra-se no último estágio no processo da aquisição da escrita. Ela compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. A dificuldade já não é mais referente à sua compreensão, mas às dificuldades ortográficas e de estabelecer o espaçamento entre as palavras.

Em suma, é possível dizer que, a partir da psicogênese da língua escrita, o ensino da escrita e da leitura não pode ser centrado em exercícios de memorização e repetições de sílabas, palavras e frases, mas no objetivo de levar a criança a compreender como o sistema de escrita funciona. Para isso, se faz necessário considerar também as hipóteses supracitadas, ou seja, as hipóteses criadas pelo aprendiz, pois é a partir da desconstrução delas, ou das ideias prévias sobre a escrita, que ele construirá novas. Nesse sentido, o papel do professor se torna crucial, pois suas intervenções pedagógicas podem contribuir significativamente

para que a criança construa a compreensão do sistema de escrita em que está inserido.

Por outro lado, na perspectiva de Albuquerque (2007, p. 17), “[...] o domínio do sistema alfabético de escrita não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os tipos de texto”. Para a autora, as práticas de leitura e escrita na escola se diferem das práticas que ocorrem em contextos exteriores, de modo a promover alunos incapazes de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações. Nesse sentido é que situo o letramento.

4.2 LETRAMENTO

No Brasil, a alfabetização é um assunto que, historicamente, tem inspirado preocupação. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelaram, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), que no ano de 2013 os números referentes ao analfabetismo funcional se aproximaram dos 30 milhões de brasileiros. Ou seja, se por um lado a taxa de analfabetismo sofreu significativa queda (ver Tab. 1), por outro lado, o fenômeno do analfabetismo funcional aponta para outra faceta do processo de alfabetização, a necessidade do letramento.

O letramento surgiu no Brasil na década de 1980 e o termo teve suas primeiras aparições no livro de Mary Kato, de 1986, ao falar da escrita, depois com Leda Tfouni, ao distinguir alfabetização de letramento, e, em 1995, com Ângela Kleiman, em um livro de sua organização chamado *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (SOARES, 2012).

Conforme Soares (2012), letramento é a versão em português da palavra, de língua inglesa, *literacy*, que, por sua vez, é o estado ou a condição que o indivíduo ou o grupo social assume quando aprende a ler e a escrever. Para a autora, o termo surgiu pela necessidade de se compreender um novo fenômeno que até então não era visualizado no Brasil, pois antes era evidenciado somente o problema do analfabetismo – estado ou condição de analfabeto, aquele que não saber ler e escrever. Apenas com o tempo é que se passou a evidenciar que não basta apenas saber ler e escrever, é necessário apropriar-se da escrita e de suas práticas sociais.

Se antes somente era possível visualizar o grande número de pessoas que não sabia ler e escrever, com o tempo passou-se a visualizar que alunos ao longo

do Ensino Fundamental não sabem fazer uso da leitura e da escrita mediante as demandas sociais.

Um dado interessante trazido por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), que ilustra parcialmente tal condição, está relacionado aos resultados que o Saeb apresentou em 2003, referente à compreensão leitora de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, em que, na 4ª e 8ª séries e 3º ano (médio), menos de 10% apresentava um nível adequado de leitura e compreensão, e, em 2005, esses resultados permaneceram quase inalterados.

Esse novo fenômeno apontou para um novo desafio, o de alfabetizar letrando. Para melhor compreender o processo, é relevante destacar os conceitos de alfabetização e de letramento desenvolvidos por Soares (2012, p. 47), que entende alfabetização como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” e letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Cabe ressaltar que, na visão de Soares (2004), letramento e alfabetização são dois processos distintos, porém, interdependentes e indissociáveis.

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Compreender a alfabetização e o letramento como processos simultâneos evidencia uma necessidade muito pontual e que tem se constituído em um grande desafio para os professores, o de alfabetizar letrando. Para Santos, Albuquerque e Mendonça (2007, p. 98), é “oportunar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”.

Entretanto, Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) também afirmam que alguns equívocos na compreensão do que vem a ser alfabetizar letrando têm sido cometidos. O primeiro está relacionado à crença de que a mera introdução de diferentes gêneros textuais em sala de aula leva à apropriação do uso social da escrita e da leitura; assim como apenas a leitura e a produção de textos coletivos podem levar o aluno que ainda não domina o sistema de escrita a apropriar-se sozinho desse conhecimento; outro equívoco é utilizar a leitura de diferentes textos

apenas como pretexto para atividades desprovidas de sentido para o aluno, como aquelas de escrita de palavras.

Nesse sentido, Maciel e Lúcio (2009, p. 17) afirmam que para ocorrer a alfabetização na perspectiva do letramento “é preciso o conhecimento da teoria relativa a esses domínios e sua articulação da prática de ensino [...]”. Ainda na visão das autoras é preciso que o professor assuma uma postura política, que sua prática pedagógica viabilize a formação de um sujeito para além da decodificação/codificação do código escrito, permitindo que ele a exerça em várias situações sociais que lhe são demandadas.

4.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA RELAÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A partir do que foi abordado anteriormente, torna-se importante que no processo de alfabetização a criança compreenda como funciona o sistema de escrita alfabética para que possa dominá-lo e, assim, utilizá-lo. Outro aspecto discutido é que não basta apenas que esse aluno se aproprie do sistema de escrita; é preciso que saiba utilizá-lo socialmente, por isso é essencial que no processo de apropriação da escrita alfabética o aluno interaja com diversos gêneros textuais, de modo que mais tarde saiba fazer usos das funções sociais da escrita.

Diante dessa perspectiva, que alguns autores denominam de alfabetizar letrando, a figura do professor se torna essencial, considerando, segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000), que a criança não aprende espontaneamente, mas reflexivamente e, por isso, se faz necessário que alguém a coloque em situação de pensar. Nesse sentido, o papel do professor é fundante, pois ele conduzirá esse processo, na medida em que escolhe os conteúdos, as atividades, as metodologias e faz as intervenções necessárias.

Tal protagonismo do professor na aprendizagem dos alunos requer do profissional muito conhecimento sobre o seu campo de atuação, condição que suscita a seguinte pergunta: será que os professores estão sendo formados para acompanhar e orientar esse processo de aprendizagem de leitura e escrita da criança?

Em uma matéria recente em comemoração aos 10 anos do *Letra A*,⁷ o jornal do alfabetizador, Magda Soares responde a 20 perguntas, de um conjunto de mais de 80, enviadas de 15 estados brasileiros, suscitadas a partir da seguinte questão feita pelo jornal: qual é a sua maior dúvida ou dificuldade na hora de alfabetizar? Entre as perguntas escolhidas, as dúvidas eram sobre como fazer os alunos reconhecerem as letras do alfabeto; como fazê-los descobrir os sons e os nomes das letras; o que é trabalhar consciência fonológica; o que fazer quando os alunos que já passaram pelo 1º ano do Ensino Fundamental e ainda não estão alfabetizados, entre outras questões.

Tais dúvidas apontam para as dificuldades sentidas pelo professor em sua prática de sala de aula diante da tarefa de educar para a leitura e a escrita, o que, de certa forma, revela que sua formação inicial, em especial no curso de Pedagogia, parece ainda não formar esse profissional para dar conta das necessidades de sala de aula, pelo menos no que se refere ao processo de alfabetização.

Nesse sentido, uma política pública que pode ser concebida como uma solução para a conjectura apresentada é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois tem suas ações apoiadas em quatro eixos de atuação, entre os quais a formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. O PNAIC apresenta, ainda, quatro princípios tidos como centrais no desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.⁸

⁷ O jornal *Letra A* é um instrumento de formação continuada produzido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Seu principal objetivo é oferecer o acesso permanente de educadores a materiais que alimentem seu processo de formação e os tornem sempre mobilizados para responder aos desafios da alfabetização e do letramento. O *Letra A* tem circulação nacional, sua periodicidade é bimestral e são publicados quatro números por ano. Cada edição traz reportagens, entrevistas e matérias com informações de qualidade a respeito da prática desses educadores, de seus desafios e conquistas.

⁸ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

Esses princípios enfatizam a necessidade do preparo do professor, o qual deve ter clareza do que ensina e como ensina, corroborando, assim, uma formação docente que o constitua e lhe possibilite.

5 ESTADO DE CONHECIMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O QUE JÁ FOI PRODUZIDO

O Ensino Fundamental tem sido foco de políticas públicas educacionais nos últimos anos. Ao se fazer um breve retrospecto das mudanças nesse nível de ensino, pode ser observado que, em 2001, o PNE trouxe como meta progressiva sua ampliação para nove anos. Porém, sua legitimação só ocorreu em 2006, com a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006). Essa medida acarretou para esse nível de ensino várias mudanças que irão se processar nos campos legal, administrativo e pedagógico, as quais tinham prazo de implantação até 2010.

Diante desse cenário, de expansão e consolidação do Ensino Fundamental, considerado ainda recente, é possível perceber que ainda há muitas questões em torno desse assunto, passíveis de serem compreendidas. Tais questões, inclusive, ganham maior destaque quando referidas ao ensino da leitura e escrita, entendidas como um dos cerne (objetivos) da aludida mudança.

Muito já se produziu em termos de conhecimentos acadêmicos sobre o Ensino Fundamental e o processo de leitura e escrita, mais precisamente, letramento. No entanto, não somente para contribuir com tais produções, no sentido de visualizar possíveis lacunas e campos pouco esclarecidos, mas também no intuito de considerar importante não incidir em um “pragmatismo imediatista”, apontado por André (2001) como um dos problemas que permeiam a falta de rigor e qualidade das pesquisas na área da educação, à medida que a escolha do problema e a aplicabilidade dos resultados são direcionadas para atender aspectos imediatos do cotidiano, é que este trabalho buscou mapear as pesquisas acadêmicas sobre essa temática nos últimos quatro anos, especificamente nos anos de 2011 e 2012.

O banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi o instrumento crucial para a composição deste trabalho, pois foi a partir da seleção dos resumos das dissertações e teses disponíveis que o *corpus* de análise foi constituído. Para tanto, busquei fazer a coleta de dados a partir de uma abordagem quantitativa, ao considerar os percentuais numéricos dos trabalhos por áreas de conhecimento, nível de curso e por regiões, e qualitativa, ao fazer uma leitura flutuante destacando os objetos de estudos e os objetivos gerais, o que também me levou a uma leitura dos trabalhos, permitindo conhecer sua

organização, seu aporte teórico e partes significativas, culminando, assim, na constituição de grupos.

5.1 METODOLOGIA DO TRABALHO

Para este estudo utilizei a metodologia do estado de conhecimento: leitura flutuante, bibliografia anotada e análise. Iniciei a investigação no banco de teses da Capes, em busca avançada, colocando as palavras “formação de professores” no primeiro campo e, no segundo, “letramento”, fazendo uma busca que considerasse todos os campos. Como resultado, apareceram 541 trabalhos. Quando colocada no segundo campo, a expressão “letramento e o Ensino Fundamental” gerou 56 resultados, que foram agrupados por áreas de conhecimento (Tab. 2). Depois, na Tabela 3, o resultado obtido por nível de curso.

Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos por áreas de conhecimento

Áreas de conhecimento	Quantidade de trabalhos
Educação	32
Letras	6
Linguística	6
Ensino Aprendizagem	5
Ensino Ciências e Matemática	3
Planejamento Educacional	3
Língua Portuguesa	1
Total	56

Fonte: elaborada pela autora.

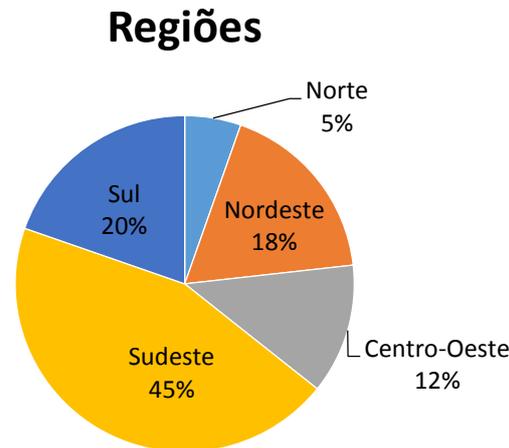
Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos por nível de curso

Nível de curso	Número de trabalhos	Percentual dos trabalhos
Doutorado	11	19,64%
Mestrado Acadêmico	44	78,57%
Mestrado Profissional	1	1,79%
Total	56	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Continuando a análise quantitativa foi possível observar os resultados por regiões, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Distribuição dos trabalhos por região



Fonte: elaborada pela autora.

Em síntese, é possível auferir que a área de conhecimento que mais concentra pesquisas nessa temática é a educação, cujas pesquisas, em sua maioria, são fruto de mestrados acadêmicos; e a região Norte é a que apresenta a menor porcentagem de pesquisas.

No segundo momento foi realizada uma leitura flutuante, a partir da qual pode ser evidenciado que apenas 20 dos 56 trabalhos estavam relacionados com o foco de interesse do estudo. A partir dessa leitura emergiu a necessidade de se buscar os trabalhos na íntegra. Foi feita uma pesquisa *on-line* com os títulos dos trabalhos ou com os nomes dos autores, porém, nem todos foram encontrados. A busca foi realizada, ainda, em seus respectivos repositórios e estes, em sua maioria, não tinham uma plataforma de pesquisa. Assim, decidi entrar em contato por *e-mail* e algumas respostas foram obtidas. Desse modo, o total de trabalhos completos foi de 15, evidenciando-se aqui um dos limites desse mapeamento.

Fazendo uma leitura para além da flutuante, mais detida aos focos centrais das teses e das dissertações selecionadas, a conclusão foi que dos 20 trabalhos (resumos e na íntegra) apenas 11 nos interessava de fato, pois os demais tinham por foco letramento digital, livro didático e cursos de formação de professores. A partir dessa leitura foram identificados o objeto de estudo e o objetivo geral dessas

pesquisas, culminando, assim, na formação de categorias distintas. Vale ressaltar que a divisão dos trabalhos em categorias não descarta a ligação entre eles.

Tabela 4 – Definição dos grupos de estudo

GRUPO 1 – A materialização das concepções de leitura e escrita nas práticas pedagógicas de docentes		
Nome do autor(a)	Ano de produção	Objeto de estudo e/ou objetivo geral
MASCARENHAS, THAYS MACEDO	2011	- As práticas de letramento em sala de aula e os papéis sociais assumidos pelos alunos. - Levantar e compreender criticamente as práticas de leitura e escrita vivenciadas por alunos de uma escola de campo e a relação dessas práticas com a cultura local.
MARREIROS, REGINA SODRÉ ALMEIDA	2011	- O processo de alfabetização, precisamente, o ensino da leitura e escrita para crianças de 6 e 7 anos. - Analisar as concepções de aprendizagem da leitura e escrita e a relação entre formação inicial e continuada com a prática desenvolvida por professoras alfabetizadoras.
MELO, TEREZINHA TOLEDO MELQUIADES DE	2012	- A prática pedagógica de uma professora em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. - Investigar como ocorre, na prática, a proposta da alfabetização na perspectiva do letramento.
VAZ, LIDIA SILVA	2012	- As práticas pedagógicas utilizadas por uma professora do 2º ano no processo de desenvolvimento da língua escrita em uma escola particular de Hortolândia (SP). - Analisar a relação entre alfabetização e letramento em tais práticas pedagógicas.
SMOLY, TAVIFA	2011	- Os processos de compreensão e produção escrita em duas turmas de 2º ano. - Analisar as percepções das professoras e alunos sobre a construção da leitura e escrita por meio de questionários, entrevistas e a investigação do livro didático.
CORREIA, JOELMA REIS	2011	- As concepções de leitura e a sua influência na apropriação de conceitos de leitura. - Compreender as concepções de leitura e a sua influência na apropriação de conceitos de leitura pelos alunos.
CHIACCHIO, ANDREA MARIA MARTINS	2012	- As propostas de instrumentalização conceitual e técnica do trabalho das docentes de uma escola estadual mineira. - Compreender as concepções de alfabetização e letramento das professoras de criança na fase inicial de alfabetização.

GRUPO 2 – Currículo		
MALTA, MAISA	2012	- O currículo do 1º ano do Ensino Fundamental. - Analisar o processo de ampliação do Ensino Fundamental e sua organização em um município paulista, enfatizando a análise do processo curricular frente a política de ampliação do ensino.
GRUPO 3 – O ritual de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental		
BRANDÃO, MELISSA DE OLIVEIRA MACHADO	2012	- As possíveis implicações do Ensino Fundamental de nove anos. - De que forma está ocorrendo a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e suas possíveis implicações no processo de alfabetização de uma turma de 1º ano.
NOGUEIRA, GABRIELA MEDEIROS	2011	- A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. - Analisar se a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos 6 anos de idade possibilitaram maior articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental?
CAMARA, REGINA CELIA DOS SANTOS	2012	- O ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

Fonte: elaborada pela autora.

5.1.1 *Similitudes e resultados alcançados por categorias*

Grupo 1 – A materialização das concepções de leitura e escrita nas práticas pedagógicas de docentes

Incorpora trabalhos que, em sua maioria, focalizam a discussão da história dos métodos de alfabetização, o construtivismo e o letramento, com ênfase na diferença entre este último e alfabetização.

O que revelam as pesquisas?

Para Mascarenhas (2011), as práticas de leitura e escrita no âmbito da escola têm desprestigiado a orientação de letramento de alunos, pois, para muitos educadores, o letramento ainda está ligado apenas à alfabetização, ao ato de aprender a ler e a escrever, desconsiderando que os letramentos são múltiplos e situados, ou seja, dependem dos contextos sociais e culturais.

Segundo Marreiros (2011), a prática tradicional coexiste com a prática construtivista; entretanto, as boas práticas não são discutidas nem socializadas, por

não haver um tempo determinado para trabalhos extraclasse. Além disso, existe um distanciamento entre o discurso do professor e sua prática.

De acordo com Vaz (2012), trabalhar na perspectiva da articulação entre alfabetização e letramento significa valorizar as interações na sala de aula; a mediação é fundamental para a aprendizagem, a afetividade é importante para a articulação entre alfabetização e letramento. A autora aponta, ainda, que as lembranças de seu processo de alfabetização como aluna, e até mesmo experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória, têm fortes influências em sua prática pedagógica.

Para Melo (2012), a alfabetização deve ocorrer em consonância com o letramento, e, para tanto, elenca cinco eixos linguísticos possíveis para fazer essa relação: apropriação do sistema de escrita, compreensão e valorização da cultura escrita, leitura, produção de textos e desenvolvimento da oralidade. Para a autora, esses eixos puderam ser evidenciados na prática pedagógica observada, no entanto, no que se refere ao eixo de apropriação do sistema de escrita, houve pouca ênfase dada a ele. Segundo Melo (2012), letrar não é desconsiderar a importância do alfabetizar, mas é compreender que o letramento só fará sentido para aqueles que são usuários competentes da escrita alfabética, que, por sua vez, só fará sentido para aqueles que compreendem suas formas de uso.

De acordo com Smoly (2011), o contexto familiar de leitura influencia a aquisição da leitura e escrita das crianças. Os processos de alfabetização e letramento se fazem em constante construção e reconstrução, cujo aspecto socializador é bastante relevante. O uso do livro didático é significativo para a prática de alfabetização e letramento, porém, deve ser moldado à realidade do contexto educacional vivenciado.

Correia (2011) destaca que as práticas encarnadas em alguns espaços de sala de aula, por meio da ação didática dos professores, conduzem as crianças, em início de escolaridade, a acreditarem que a leitura tem como único objetivo “ensinar a ler e estudar” ou relacioná-la ao “medo”. Outro aspecto identificado pela autora é que a prática do professor estava fundamentada em uma concepção de linguagem que não valorizava o outro, mas a identificação do sinal, ou seja, letras, sílabas e palavras soltas.

Chiacchio (2012) destaca que as estruturas necessárias para consolidar práticas educativas mais eficientes ao se trabalhar com crianças do Ensino

Fundamental ainda se mostram frágeis. As políticas educacionais nem sempre atingem os objetivos desejados – o Ensino Fundamental de nove anos, anunciado como possibilidade de melhoria da qualidade educacional no país, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita, não tendo encontrado as estruturas necessárias para seu desenvolvimento satisfatório.

Grupo 2 – Currículo

Nesta categoria, constatei que a discussão está em torno dos documentos oficiais, reflexões sobre currículo, considerações sobre alfabetização, letramento e o brincar.

O que esta pesquisa revela?

Malta (2011) aponta que o currículo previsto e planejado em âmbito federal trata da necessidade de todas as áreas do conhecimento estarem presentes no currículo, ressaltando a importância da alfabetização e letramento. No entanto, tal prerrogativa não se efetiva no currículo municipal, que prioriza a alfabetização e letramento em detrimento a outras áreas. Quanto ao espaço do brincar no currículo, embora importante para criança de 6 anos, não consta no currículo prescrito em âmbito municipal nem nos currículos organizados pelos professores, que admitem sua relevância, mas, mesmo assim, não o incluindo como uma prática prioritária no 1º ano.

Grupo 3 – O ritual de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Os trabalhos abordam, em sua maioria, a Educação Infantil (propostas pedagógicas), a cultura lúdica e concepções de criança/infância.

O que revelam as pesquisas?

Brandão (2012) destaca que não houve ruptura abrupta na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O processo de alfabetização não era o objetivo principal na formação da criança, mas sim outros aspectos. De acordo com a autora, outros elementos foram percebidos: o compromisso do professor com a profissão e o afeto nos processos de ensino e aprendizagem.

Nogueira (2011) coloca que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos não contribuiu de forma significativa para uma maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois a ruptura entre ambas as etapas se

mantém de forma acentuada. As práticas na pré-escola são sensíveis às manifestações dos anseios das crianças; há um comprometimento com a formação de leitores e escritores por meio da interação com situações reais de leitura e escrita contemplando a cultura lúdica. No 1º ano, as práticas de alfabetização são mecânicas, maçantes e enfadonhas.

Camara (2012) aponta que a implantação do Ensino Fundamental, embora seja uma medida positiva, não prescinde da preparação das escolas e dos professores para essa mudança; o desafio de organizar tempo e espaço escolares é assumido pelos docentes, a dimensão lúdica é reconhecida como elemento importante, porém, há preocupação em alfabetizar e letrar. Por fim, ainda há a necessidade de garantir a formação dos educadores e as discussões sobre o currículo.

Nos trabalhos analisados, ficou evidente uma tendência, independente do foco específico de cada um, em abordar o letramento e a alfabetização enquanto concepção de leitura e escrita; assim como a tentativa de compreender como esses processos se efetivam na prática docente.

Os estudos revelam o currículo, foco central de apenas um trabalho, como um aspecto que também merece atenção nas propostas pedagógicas para o Ensino Fundamental de nove anos. Outros fatores que permearam os trabalhos, mas também não se constituíram em foco, foram: a concepção de infância, o lúdico e o brincar.

Foi identificado, ainda, que os trabalhos se centravam em compreender o processo da leitura e da escrita e os demais aspectos supracitados no âmbito de apenas um dos anos do Ensino Fundamental, o que possibilita concluir que a pesquisa sobre leitura e escrita não é um campo saturado e que a produção de estudos mais amplos, no sentido de compreender os três primeiros anos como um bloco, é pertinente.

Nesse sentido, considero que esses estudos só corroboram a necessidade de o Ensino Fundamental ser entendido, em seus três primeiros anos, como um período fundante e orgânico para a aquisição da leitura e da escrita. É preciso também refletir sobre o processo de pesquisa acadêmica e atentar para o processo de elaboração da pesquisa.

6 METODOLOGIA

6.1 A QUESTÃO METODOLÓGICA

Antes de discorrer sobre o método, considero importante situar a concepção de pesquisa que embasa este trabalho. Para isso, recorro à contribuição de Lüdke e André (1986), que concebem a pesquisa como uma atividade humana e social, que traz, inevitavelmente, valores, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Tal concepção permite compreender que a pesquisa desenvolvida não tem como propósito buscar alcançar resultados lineares, isolados, isentos de valores; pelo contrário, foi na dialética dessas injunções sociais que a compreensão dos fatos ocorreu.

Nesse sentido, esta pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa. De acordo Chizzotti (2001, p. 79),

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Para o autor, essa concepção emerge num contexto em que os postulados positivistas, que orientavam as pesquisas, são questionados em seus pressupostos de infalibilidade, previsibilidade e determinismo, a partir do desenvolvimento de algumas áreas da ciência, como a Física Atômica e a Matemática Moderna. Assim, a hegemonia das pesquisas positivistas exercida nas ciências humanas e sociais é refutada por pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e contradição de fenômenos singulares e a imprevisibilidade que marca as relações sociais e interpessoais. Desse modo, o novo foco das pesquisas nas ciências humanas e sociais tornou-se evidenciar significados ignorados na vida social, denominados aspectos qualitativos dos fenômenos.

Para Chizzotti (2001), os pressupostos que fundamentam a abordagem qualitativa se contrapõem aos da pesquisa experimental, ao considerar que as ciências humanas têm suas especificidades e, por isso, requer metodologia própria, opondo-se, assim, ao modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Lüdke e André (1986), tomando como referência os estudos de Bogdan e Biklen (1994),⁹ apresentam cinco características da abordagem qualitativa:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Considerando as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir, este trabalho tem como base epistemológica uma investigação pautada nos princípios do estudo de caso tipo etnográfico. Lüdke e André (1986) descrevem o estudo de caso como a análise de um caso, seja simples e específico ou complexo e abstrato, devendo ser bem delimitado e de contornos bem definidos. Neste estudo, o interesse incide sobre o que ele tem de único, de particular, ainda que mais tarde se assemelhe a outros casos.

De acordo com Lüdke e André (1986), algumas características são elencadas como fundamentais no estudo de caso: os estudos de caso visam à descoberta, o investigador deve estar atento a novos elementos que podem emergir durante o processo e que serão relevantes para melhor compreensão do fenômeno investigado; a interpretação deve ocorrer em contexto, é preciso levar em conta a realidade em que o objeto está inserido; a realidade a ser retratada deve ser feita de forma completa e profunda, buscando-se sempre revelar a multiplicidade de dimensões presentes, sem perder a dimensão do todo; a variedade de fontes de informação que permite ao pesquisador cruzar informações; a revelação de experiências vicárias que permitem generalizações “naturalísticas” por parte do leitor, ou seja, ele procurará estabelecer uma relação com sua situação; a representação de diferentes e até conflitantes pontos de vista presentes na situação social e a linguagem utilizada devem ser acessíveis, de forma direta e que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

⁹ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

6.2 PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como eixo de investigação a seguinte problematização: como as professoras concebem os três primeiros anos do Ensino Fundamental para o processo de aquisição da leitura e da escrita?

Para tanto, as questões de pesquisa que orientam este estudo são:

- Como as professoras se organizam para o planejamento do 1º, 2º e 3º ano?
- O que as professoras avaliam e como avaliam os alunos do 1º ao 3º ano?
- Como as professoras compreendem os processos de alfabetização e de letramento?

6.3 O CENÁRIO E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Em consonância com as origens deste trabalho, nas quais aponto a escola pública como contexto em que emergiu os questionamentos que orientam este estudo, é que elegi como lócus da pesquisa uma escola estadual de Ensino Fundamental localizada em Porto Alegre (RS), cujas características serão apresentadas a seguir.

A escola iniciou suas atividades no dia 3 de maio de 1928, e funcionava em uma sala de aula de um prédio residencial. Nessa época contava somente com 30 alunos e uma professora. Cinco anos depois, passou a funcionar em dois turnos, com duas professoras.

Com o tempo, a escola passou por significativas transformações, o número de aluno multiplicou, levando-a a funcionar em três turnos, foram criados o círculo de pais e mestres e o supletivo. Em 1975, recebeu autorização para a implantação das séries seguintes, quando passou a ter o 1º grau completo.

Baseada nos princípios e diretrizes para a educação pública estadual, a escola tem como filosofia a educação como direito de todos, fundamentada em valores humanistas: honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças, na busca do crescimento coletivo em todas as dimensões humanas.

Conta com aproximadamente 350 alunos, 22 professores e 4 funcionários. Oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA - Ensino Fundamental):

- Manhã: Jardim nível B, 4º ano à 8ª série;
- Tarde: 1º ao 3º ano, 6º ao 8º ano, 8ª série;
- Noite: Educação de jovens e adultos.

Sua localização em uma zona nobre da cidade faz da comunidade escolar um grupo bastante heterogêneo, pois um grande número de alunos reside longe da escola. São trabalhadores da região, como domésticas e zeladores de prédios, e seus filhos. Há, portanto, uma grande diversidade socioeconômica.

6.3.1 Interlocutores da pesquisa

A pesquisa teve como interlocutores as professoras dos três primeiros anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. A professora do 1º ano tem magistério, graduação em Letras e pós-graduação em Educação Infantil. Ela também fez vários cursos oferecidos na área de Educação Física e atualmente participa do PNAIC. Sua carreira profissional é de 27 anos de trabalho. Na escola pesquisada, ela trabalha há 14 anos com a Educação Infantil e há seis com o 1º ano.

A professora do 2º ano primeiramente fez magistério, depois se formou em Direito e tem pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior. Ela ainda fez o Esquema 1, que equivale a uma licenciatura plena do magistério e atualmente participa do PNAIC. A professora tem 31 anos de magistério e 11 anos trabalhando na escola pesquisada, sendo o terceiro ano em que trabalha com esse nível de ensino.

A professora do 3º ano é formada em Pedagogia, cursou o magistério três anos após sua graduação, tem pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, fez o curso de 100 horas do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e atuou com a formação de outras professoras por meio deste curso. Trabalha há 10 anos como professora e há 1 ano está na escola pesquisada. Atualmente é supervisora em uma escola municipal de Eldorado do Sul (RS).

As professoras de 1º e 2º ano cumprem carga horária de 40 horas semanais na escola pesquisada, e a de 3º ano divide-se entre a escola pesquisada e a escola do outro município.

Tomando como referência os princípios éticos quanto ao sigilo das informações, abordados por Lüdke e André (1986, p. 50), em que “para conseguir

certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida”, optei por identificar as professoras através dos números 1, 2 e 3, usando-os, respectivamente, para as professoras do 1º, 2º e 3º ano.

6.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para a coleta de dados, inicialmente foi apresentado à instituição e às interlocutoras o *Termo de consentimento esclarecido*, de modo que os participantes tivessem conhecimento dos objetivos da pesquisa e tivessem sua identidade pessoal preservada, respeitando os princípios éticos abordados por Lüdke e André (1986). A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2015, a partir de três procedimentos: observação,¹⁰ entrevista semiestruturada e princípios da análise documental.

Tomando como base as considerações de Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, permitindo, assim, algumas vantagens, como a experiência direta com o fenômeno pesquisado, a aproximação com os sujeitos da pesquisa e suas perspectivas e o acesso à informação que de outra forma seria inviável. Nesse sentido, as observações foram realizadas em três turmas, 1º, 2º e 3º anos, num período de três meses (abril a junho).

Juntamente com a observação, a entrevista também é um instrumento valioso, pois ela “permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). A entrevista utilizada foi a semiestruturada, pois ainda em consonância com as autoras, ela parte de um esquema básico (roteiro), não fechado, e permite ao investigador fazer adaptações.

Por fim, foram utilizados, também, princípios da análise documental, que se constitui em uma técnica tanto de complementação das informações obtidas quanto fonte de evidências que fundamentem as declarações do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os documentos escolhidos para a realização de tal procedimento

¹⁰ Aqui compreendida no sentido produzido por Fernandes (1999, p. 69): *observação contínua, sem critérios predefinidos de formatação e demarcação do observado*.

foram o projeto político pedagógico¹¹ da escola, os planos de estudo e os planos de aula das professoras participantes da pesquisa.

6.4.1 Análise de dados

Considerando que, para pesquisa, a análise dos dados é um dos momentos fundantes, pois pode permitir ao pesquisador novas descobertas e compreensões sobre o assunto estudado, a escolha da metodologia que orientou este processo também se torna crucial. Nesse sentido, busco situar a Análise Textual Discursiva (ATD) como a metodologia utilizada na análise dos dados deste trabalho, pois estabelece uma coerência com a concepção de pesquisa adotada aqui, entendida como fenômeno social.

Na visão de Lüdke e André (1986), a dimensão social da pesquisa é caracterizada pela produção de conhecimento que parte do interesse imediato do pesquisador e se insere numa corrente de pensamento acumulado em busca do conhecimento científico. Nesse processo, o conhecimento produzido, fruto de uma atividade humana historicamente situada, é marcado por valores, interesses e princípios que orientam o pesquisador.

Para fundamentar a ATD, recorri a Moraes e Galiazzi (2011). De acordo com os autores, essa técnica “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discurso” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 7). A ATD está organizada em três momentos, que são classificados em: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e construção do Metatexto. A seguir, o processo de ATD será explicitado.

O primeiro momento é caracterizado pela desmontagem dos textos, denominado também de processo de unitarização. De posse do *corpus* de análise, conjunto de documentos para a pesquisa (produzidos e existentes), busquei uma impregnação de seus significados por meio de leituras intensificadas.

Para Moraes e Galiazzi (2011), tais significados são produzidos à medida que o pesquisador, por meio da leitura e sua interpretação, passa a atribuir sentido ao

¹¹ No entanto, não foi possível ter acesso ao projeto político pedagógico da escola, pois, segundo a supervisão pedagógica, o documento estava passando por alterações e reformulações.

texto. Cabe destacar que os significados construídos a partir das leituras dos documentos (textos) são permeados por referenciais teóricos subjacentes ao leitor.

Após a leitura, dei seguimento ao cerne do processo de unitarização do *corpus* de análise, que é a desconstrução do texto em unidades de sentido ou de significados, que equivale à sua fragmentação em ideias.

O processo de unitarização foi composto por três momentos distintos, conforme Moraes (1999 apud MORAES; GALIAZZI, 2011 p. 19): “(i) a fragmentação dos textos em unidades de sentido; (ii) a reescrita de cada unidade de modo a preservar seu significado; (iii) a atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida”. Ao final desse processo foi possível contabilizar aproximadamente mil unidades de sentido.

No segundo momento, denominado de estabelecimento de relações, conhecido também como categorização das unidades, busquei aproximar as unidades de base produzidas por suas semelhanças. O processo de categorização, segundo Moraes e Galiazzi (2011), é caracterizado pela constante comparação entre as unidades de sentido ou de significados definidas anteriormente, de modo que sejam reunidas a partir de suas semelhanças. Feita essa aproximação, passei a nomeá-las como categorias, chegando a 17 categorias iniciais. Importa ressaltar que à medida que são estabelecidas as primeiras categorias, elas podem ser gradativamente definidas até chegarem a sua delimitação final. No processo de categorização final ficaram estabelecidas três categorias:

- O Ensino Fundamental de nove anos e o protagonismo “do não reprovar ou reprovar” na trama do Ciclo de Alfabetização e avaliação;
- Plano e planejamento: por um espaço pedagógico que forme o professor;
- Concepções e práticas de leitura e escrita e a questão da oralidade.

Para chegar a essas categorias, elegi o método indutivo, no qual as categorias são produzidas a partir de uma relação de comparar e contrastar as unidades de análise tendo como base o conhecimento tácito do pesquisador, por isso, denominadas de emergentes.

Para a construção do metatexto, processo final da ATD, busquei, a partir da descrição e interpretação das categorias, combinar na análise dados uma tríade composta pelo empírico, referencial teórico e minha autoria nos argumentos.

7 ACHADOS DA PESQUISA

7.1 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O PROTAGONISMO “DO NÃO REPROVAR OU REPROVAR” NA TRAMA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A AVALIAÇÃO

Nesta categoria, farei, primeiramente, uma retomada da política do Ensino Fundamental de nove anos, que, apesar de já ter sido tratada no início do trabalho, requer, diante das análises feitas, uma exposição de seus objetivos a nível de clarificar tal política como um processo amplo e social no campo da educação. Em seguida, partirei para duas questões desafiadoras que é, dentro de uma teia de olhares que se entrecruzam, demarcar o Ciclo de Alfabetização e a avaliação como processos distintos, porém interligados e permeados pela polêmica de “reprovar ou não reprovar”.

Para desenvolver esta categoria, elenquei a seguinte ordem: a compreensão do Ensino Fundamental de nove anos e o Ciclo de Alfabetização e a avaliação.

7.1.1 A política do Ensino Fundamental de nove anos

O Ensino Fundamental, como já visto no Capítulo 3, tem sofrido, ao longo do tempo, várias transformações, e hoje vive sua composição¹² de nove anos, o que chama atenção para compreendê-lo não apenas como um nível da Educação Básica, mas como fruto de um processo histórico que, como tal, envolve uma dinâmica de tempo, contextos, lutas, subjetividade, interesses, influências, contradições, entre outros.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Ensino Fundamental obrigatório é uma conquista de lutas de diferentes grupos sociais pelo direito à educação, que está fortemente associado ao exercício da cidadania, pois é por meio da educação que pode ser garantido o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. Cabe ressaltar que a educação como um direito civil, garantido pela legislação brasileira, baseado na luta pela igualdade de direitos do indivíduo independente de sua situação social, econômica e cultural, na sua

¹² Considero aqui as transformações pelas quais o ensino fundamental já passou ao longo dos anos, assunto abordado no início desta pesquisa.

relação com a cidadania, não pode ser reduzida ao entendimento de que apenas o seu acesso garante o exercício da cidadania.¹³

Com isso, a universalização do Ensino Fundamental, conquistada com a gratuidade e a obrigatoriedade da educação, constitui um ganho histórico para o Brasil, haja vista que há, nesse campo, um retrospecto de dívidas socioeconômicas e culturais para com as camadas populares. No entanto, não se trata apenas de uma garantia de lei, se faz necessária a concretização de uma educação de qualidade.

Na perspectiva de Cortella (1999), a qualidade na educação passa necessariamente pela quantidade, pois em uma democracia plena é sinal de qualidade social, ou seja, só é possível falar em qualidade quando se tem uma quantidade total atingida. Mas, ainda segundo o autor, essa qualidade social precisa ser traduzida também em elementos como qualidade de ensino, democratização da relação professor-aluno, democratização da relação entre educadores, gestão democrática e, por fim, democratização do saber.

Nesse sentido, o Ensino Fundamental de nove anos se configura historicamente como uma das políticas mais “abrangentes” até então formulada. Pois, se antes tínhamos a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos, hoje tal obrigatoriedade foi ampliada para nove anos, atingindo crianças de 6 anos de idade que estavam fora da escola, sem direito à educação. Por mais confuso e contraditório que possa parecer para alguns setores da sociedade, não se pode ignorar a existência dos esforços em não só assegurar em lei o Ensino Fundamental de nove anos como um direito público subjetivo para uma população até então ignorada, mas também delinear nessa política uma educação que compreenda essa população em suas especificidades, o que, de certa forma, implica pensar em uma nova proposta curricular e um novo projeto político-pedagógico.

Nesse sentido, é interessante ressaltar os fundamentos do Ensino Fundamental de nove anos, que, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013), são: o direito à educação e a oferta de uma educação com qualidade social e os seus princípios norteadores éticos, políticos e estéticos.

Foi possível perceber, no contexto da presente pesquisa, que as três professoras participantes revelam compreender a política do Ensino Fundamental de

¹³ Para Cortella (1999), o exercício da cidadania está para além da mera garantia de direitos formais, devendo ser construída a partir de uma educação de qualidade.

nove anos apenas no âmbito do Ciclo de Alfabetização. A professora (1) diz que o Ensino Fundamental de nove anos teoricamente é uma proposta interessante, porque se realmente é um processo não pode ser fechado em um ano. Para a professora (2), o Ensino Fundamental vai mesmo se transformar em ciclos. A professora (3) considera difícil falar da política do Ensino Fundamental de nove anos e dos três primeiros anos, pois, segundo ela, temos conceitos que vão se aperfeiçoando e se modificando no decorrer de nossas vivências; em outro momento, a professora (3) fala que a questão da política de nove anos está relacionada ao fato de o aluno não rodar.

Diante desses fatos, entendo que restringir a concepção do Ensino Fundamental de nove anos à concepção de ciclo nos remete a pensarmos sobre o modo como vemos a história, quer como fruto da esperança, quer como puro determinismo, como diz Freire (1996). Considero relevante trazer aqui outras questões para reflexão: de que forma concebemos nossas políticas educacionais? Como algo que nos foi dado pronto ou como fruto de lutas, esforços, interesses e ideais?

Na busca pela compreensão do que representa o Ensino Fundamental de nove anos hoje, pude perceber que seu trajeto não teve início em 2001 com o PNE, nem tão pouco com sua legalização em 2006, com a Lei nº 11.274, e que não existe a presença de um idealizador, mas de idealizadores. Sua origem tem a ver com o direito à educação (gratuita e obrigatória), e foi na trama de interesses políticos e de conflitos que esse nível de ensino vem sendo formulado e reformulado. Perder de vista tais aspectos seria correr o risco de negar a história, como refere Freire (1996), e, com isso, negar a possibilidade de mudar o futuro, que passa a ser dado como já sabido, acarretando na postura fatalista de aceitar a realidade como ela é, ou seja, inexorável.

Assim, anula-se a possibilidade de mudanças, de ser participante da história, em outras palavras, de contribuir para a melhoria da educação. Pois, de acordo com Freire (1996, p. 79) “é a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político pedagógica [...]”.

A partir da afirmativa “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76), é possível conceber o inacabamento das políticas públicas educacionais, pois se a historicidade revela os avanços, revela também as fragilidades. Nessa perspectiva, surge outra questão fruto das análises, que de forma exclusiva e não

menos importante, aponta para o Ensino Fundamental de nove anos como algo desconhecido, misterioso e sutil.

Segundo a professora (2), o Ensino Fundamental de nove anos, na verdade, é um processo meio novo para os professores, que não sabem exatamente o que vem pela frente e que “[...] *isso veio devagarinho para não assustar e não foi muito bem explicado*”.

Tomando como referência alguns conceitos de políticas educacionais, estão expressas duas dimensões: o campo da ideia (normas, valores, objetivos, regras) e o campo da ação (materialização).

Elas expressam os referenciais normativos subjacentes às políticas e que podem se materializar nas distintas filosofias de ação. Neste processo interagem distintos atores sociais e as ações são explicitadas através de programas.

A política educacional de uma nação diz respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre educação que são de interesse da sociedade e decididas por ela; diz respeito ao que se vai fazer na educação do povo e a como fazê-lo. (REDE SUL BRASILEIRA..., 2006, p. 165-166).

No campo da ação, o que parece é que as ideias ainda não estão bem explicitadas ou evidenciadas, denotando assim, o desconhecimento por parte de alguns. Partindo desse indicador, poderíamos pensar no modo como as nossas políticas educacionais estão sendo desenvolvidas e se, de fato, estão mobilizando a participação de todos os sujeitos da educação em seu processo de construção e execução.

Desvincular os professores da mera execução das políticas educacionais torna-se imprescindível para o êxito, para o compromisso com a qualidade. Seria não deixar de fora do processo aqueles que deveriam ser também protagonistas.

Dessa forma, o desconhecimento do Ensino Fundamental de nove anos, seja na sua historicidade, seja na constituição de sua política, contribui para uma visão distorcida ou fragmentada e, porque não dizer também, de acordo com Freire (1996), para a desesperança quanto a possibilidade de mudanças. E é a partir desse contexto que veremos a questão do Ciclo básico de Alfabetização.

7.1.2 O Ciclo de Alfabetização

O Ciclo de Alfabetização tem se destacado não só com o Ensino Fundamental de nove anos, como também pelas divergências que tem gerado. No

entanto, conforme o referencial teórico desta pesquisa, as discussões sobre essa temática já datam de algum tempo.

Para entender o cenário em que emerge os prenúncios do que hoje denominamos de ciclo, recorro às contribuições de Stremel e Mainardes (2011), para quem o contexto de mudança política e econômica que o Brasil vivenciara no início do século XX torna-se mola propulsora para algumas mudanças na educação. A implantação de um novo modelo político, a República Federativa, necessitava moldar um novo cidadão para seu processo de consolidação.

Stremel e Mainardes (2011), em seu trabalho “*A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais*”, referem que um novo modelo de escola também se fazia necessário e que tal modelo traz em seu escopo o sistema seriado. Na perspectiva dos autores, o Brasil adota esse novo modelo escolar como uma forma de organização mais adequada para o ensino público em meio à ampliação do acesso à educação.

Ainda na concepção de Stremel e Mainardes (2011), a implantação do sistema seriado na educação brasileira tem como reflexo altos índices de reprovação e evasão. Esse fracasso escolar, que tomou corpo ao longo do tempo, era visto inicialmente apenas pelo ângulo da repetência, ou melhor, pelos efeitos dela. Para Barretto e Mitrulis (2001, p. 104),

Durante décadas as análises realizadas sobre a produção da retenção vêm apontando duas ordens de consequências indesejáveis: os prejuízos que causa à organização e ao financiamento ao sistema de ensino e os obstáculos que interpõe ao processo de aprendizagem dos educandos e suas nefastas decorrências no plano pessoal, familiar e social.

Diante de tais circunstâncias, aflora a necessidade de se pensar em algo que pudesse deter a expansão da reprovação. Nesse sentido, surgem, então, os discursos em favor da não reprovação ou de sua limitação. Em 1921, Oscar Thompson, diretor-geral de uma instituição de ensino, discursava em prol da eliminação da reprovação nos anos iniciais, recomendando a “promoção em massa”. Mas, para Stremel e Mainardes (2011), foi a partir da década de 1950 que os discursos que demarcavam a não reprovação foram retomados de forma imperativa, sob a denominação de “promoção automática”.

Para melhor entendimento desse processo de formação da política do ciclo no Brasil, recorro aos estudos de Mainardes (2007), que o classifica em três períodos: o primeiro, compreendido entre 1918/1921-1984, é caracterizado pela crítica à

reprovação e discussões sobre a promoção automática; o segundo período, de 1984 a 1990, é caracterizado pela emergência dos ciclos básicos de alfabetização, que promoveu a eliminação da reprovação do 1º ano, ampliando, assim, o período de alfabetização. Importa ressaltar que é neste período que surge o termo *ciclo* para designar políticas de não reprovação (STREMEL; MAINARDES, 2011). O terceiro período se inicia nos anos de 1990 e tem como base a ampliação do sistema em ciclos para todo o Ensino Fundamental, buscando romper com a exclusão cultural e social dos alunos.

De acordo com o observado nos estudos sobre o ciclo, há em torno desse termo uma diversidade de conceitos, dos quais destaco dois: os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Para Stremel e Mainardes (2011, p. 234),

Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano, organizando-se da seguinte maneira: a) Ciclo I – Infância: 6 a 8 anos; b) Ciclo II – Pré-adolescência: 9 a 11 anos; c) Ciclo III – adolescência de 12 a 14 anos. Em dimensão teórica, os ciclos de formação estão ligados aos princípios da proposta de Langevin-Wallon (1946-1947), ancorados na psicologia (etapas do desenvolvimento humano), bem como em uma visão antropológica do desenvolvimento humano.

Os ciclos de aprendizagem, por sua vez, são

[...] organizados em ciclos plurianuais, propõem rupturas menos radicais em relação ao currículo, à avaliação, à metodologia e à organização; a distribuição dos grupos de crianças baseia-se nas diferentes faixas etárias e estas podem ser retidas no final de dois ou três anos de duração caso não atinjam os objetivos do ciclo plurianual. (MAINARDES, 2007, p. 73).

Para Stremel e Mainardes (2011), os ciclos de formação, comparados à política dos ciclos de aprendizagem, são mais radicais na sua ruptura com a seriação, pois preveem mudanças mais profundas quanto ao currículo, à avaliação, à organização, à gestão escolar, etc. Contudo, no que tange à compreensão de alguns autores, como Arroyo (1999) e Mainardes (2007), os ciclos, ou progressão continuada, são diferentes de progressão automática, entendida nos cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012c, p. 8), “geralmente, pela ausência da avaliação, estimulando que a criança avance de um ano para outro sem se preocupar com o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem”.

Nesse contexto difuso de conceitos sobre o termo ciclo, considero importante deter o campo da presente pesquisa à compreensão de ciclo que embasa o Ensino Fundamental de nove anos. Para tanto, busco os subsídios nas considerações de

Leão (2014), que traça uma breve trajetória do termo, desde a LDBEN nº 9.394/96 até o PNAIC.

Para Leão (2014), os ciclos passam a ser formalmente sugeridos em âmbito nacional a partir do Art. 32, IV, § 1º da LDBEN nº 9.394/96, sem nenhum documento oficial que os especificassem. Depois de 14 anos, com a resolução nº 7 de dezembro de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, a proposta de ciclos surge como orientação, sendo possível perceber o sentido de sequência e continuidade dos estudos considerando a não retenção do aluno (BRASIL, 2010). Mas, é no parecer CNE/CEB nº 11/2010 que se tem a recomendação enfática da organização em ciclos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A concepção de ciclo apresentada nesse momento advém da preocupação com a repetência (LEÃO, 2014).

De acordo com Leão (2014), foi só em 2013, com os cadernos de formação do PNAIC, que se percebeu tanto a adoção do termo Ciclo de Alfabetização para designar os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, quanto a concepção de ciclo mais clara, mas ainda não definida.¹⁴

Tendo em vista o retrospecto da política de ciclos no Brasil, e mais especificamente nos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos – o Ciclo de Alfabetização –, é importante considerar de que forma ela tem se corporeificado na escola. A seguir, as análises dos dados serão apresentadas.

A professora (1) relata que no início da implantação do Ensino Fundamental de nove anos houve a necessidade de conversar sobre como iria se trabalhar com o 1º ano, o que seria abordado e como seriam recebidas as crianças. A postura da professora¹⁵ se torna relevante diante das circunstâncias da época, em que o Ciclo de Alfabetização ainda não estava bem claro¹⁶ e não havia ocorrido o PNAIC, processo de formação com os professores que só ocorreu em 2013.

Para a professora (1), os três primeiros anos do Ensino Fundamental são considerados um processo contínuo, em que as crianças vão vendo coisas novas, aprofundando-as e revendo-as. Ela também revela situações que são inerentes ao

¹⁴ Segundo Leão (2014), o Ciclo de Alfabetização tem influências, mas não se filia a nenhum conceito de ciclo (ciclo de formação, ciclo de aprendizagem, etc.).

¹⁵ Importa destacar aqui a formação (pós-graduação) e a experiência da professora com a Educação Infantil.

¹⁶ Considero as referências de Leão (2014), citadas anteriormente.

processo do ciclo, como crianças em diferentes níveis, em que cada uma aprende em um ritmo. Ela acrescenta, ainda, que acha “[...] *muito válido tirar essa ansiedade de que vai passar, vai rodar, tu sabes ou não sabes, essas questões assim [...]* ”.

Tais depoimentos parecem apontar para duas questões basilares na atual forma de organização do Ensino Fundamental: a compreensão dos três primeiros anos como um ciclo e a progressão continuada.

Em primeiro lugar, o ciclo e a progressão continuada estão oficialmente estabelecidos pela resolução nº 7 de dezembro de 2010, Art. 30, III, §1º, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar **os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção**, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p. 9, grifo nosso).

Em segundo lugar, um dos motivos para a implantação do Ciclo de Alfabetização está ligado ao processo de alfabetização, que exige um período mais longo de tempo, devido à sua complexidade, para que os alunos aprendam a ler e a escrever com autonomia, além da necessidade de intervenção para que as crianças consolidem suas aprendizagens (BRASIL, 2012a).

Nesse sentido, a progressão continuada permitiria um intervalo de tempo maior para as aprendizagens do aluno. Diferentemente de como tem sido entendida, a progressão continuada não exige, no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação, mas “[...] traz como princípio a ideia de que todos os alunos são capazes de aprender, que cada pessoa tem seu ritmo próprio de aprendizagem e que seu processo de aprendizagem não deve ser interrompido ano a ano [...]” (FERNANDES, 2013a, p. 12).

Assim, nos três primeiros anos, essa progressão deve garantir os direitos de aprendizagem aos alunos, e não ser uma mera passagem para o ano subsequente (BRASIL, 2012a).

Tomando como referência tais considerações, a ideia de ciclo parece ainda não estar bem clara no campo da prática, pois os relatos das professoras (2) e (3) evidenciam certa dificuldade em dizer como compreendem os três primeiros anos. Com relação à professora (2), foi possível perceber a ideia de ciclo implícita na seguinte fala: “*Tu começa no primeiro ano se o aluno não conseguiu atingir, tu tens*

que dar uma continuidade...". Já a professora (3) não revela como compreende os três primeiros anos na atualidade, mas faz referência à forma de organização do antigo sistema ao dizer: “[...] antigamente, nós tínhamos essa concepção, o aluno tinha que ser alfabetizado na primeira série [...]”; e ainda acrescenta “[...] se não era alfabetizado ele rodava, repetia a primeira série, não ia para a segunda série”.

Nesse sentido, a professora (1), em um de seus depoimentos, aponta para uma tarefa nada fácil, que é despojar-se de uma lógica que ao longo do tempo prevaleceu em nossa educação pública, a seriação. Para ela, o professor não mudou a cabeça, mudou o ano, mas não mudou a série, e aí ele tem de vencer aqueles objetivos, e isso é um problema.

Mesmo estando em construção, é possível perceber na concepção de Ciclo de Alfabetização, referente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir de alguns referenciais teóricos, a concordância de que sua adoção requer uma nova lógica de pensar a educação, que demanda mudanças profundas.

Os ciclos dizem respeito à forma de distribuição/organização/participação dos anos que os alunos passam na escola. [...] Entretanto, tal distribuição diferenciada (por ciclos) traz implicações profundas não só na forma de avaliar, como também na forma de se organizar o conhecimento escolar ao longo do tempo, na relação professor-aluno, nas relações família/escola, na cultura escolar. (FERNANDES, 2013b, p. 5).

No documento “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”, destaca-se a seguinte afirmativa,

Para garantir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância. (BRASIL, 2012d, p. 18).

No entanto, essa é a lógica que parece ter sido entendida, como uma mudança superficial, e não em sua totalidade. Isso pode ser percebido quando a professora (2) indica ser uma mudança de nomenclatura (equivalência), ao relatar que tem mais tempo de 2º e 3º anos, que seriam a 1ª e 2ª séries, pois agora o sistema mudou e deve-se pensar assim.

Ainda, quando o professor contesta a *não reprovação*, por exemplo, como é o caso da professora (3), que indica ser prejudicial ao aluno: “[...] eu acho que o aluno precisa estar mais preparado e não carregar por tanto tempo problemas que ele poderia ter resolvido antes”; e, num outro momento, indica que a não reprovação

favorece a família, ao achar que isso causa certo conforto a ela por saber que esse aluno não pode ser retido.

Cabe ressaltar que a percepção dessa professora também remete para o sentido de que o fracasso escolar é de responsabilidade do aluno e da família – a criança não se esforçou e a família se eximiu de ajudá-la. Nesse sentido, emergem dois questionamentos para reflexão: será que, de fato, uma família se sente confortável em saber que seu filho não aprendeu os conteúdos necessários ao longo de três anos? Ou isso seria mais um “entendimento”, fruto do imaginário comum, que nos prende a uma cultura de educação do passado, concebida como eficaz, mesmo tendo altos índices de analfabetismo comprovando o contrário?

Outro ponto a se destacar é o do professor trabalhar de forma isolada, sem a devida interação com os demais colegas que atuam no ciclo, preso à compreensão de que cada ano escolar é isolado dos demais. A professora (3) reflete isso ao dizer que há troca de ideias, mas não de atividades entre ela e as outras professoras: *“Trocamos de ideia sim, de atividade não, porque só tem eu do 3º ano”*; *“Eu não tenho outra professora do 3º ano para dividir com ela, para trocar com ela, não tenho isso”*.

Em outro momento, a professora (3) relatou que a informação mais pontual que teve sobre os alunos no início do ano letivo foi que sete deles já eram da escola e que já os conhecia visualmente. Isso aponta para ausência de troca de informações que são essenciais no processo do ciclo, que dizem respeito ao desenvolvimento do aluno.

Esses indícios de pouca interatividade entre professores e a ausência de informações sobre os alunos conduz também para a necessidade de se repensar o planejamento¹⁷ no Ciclo de Alfabetização – a forma como são planejados os conteúdos básicos, o tempo disposto para esses conteúdos, o espaço/tempo para o planejar –, e, dentro dessa dinâmica de planejamento, se faz importante a discussão do parecer (registro das situações de ensino e de aprendizagem) sobre cada aluno.

A professora (1) manifestou uma preocupação pertinente em relação ao processo de planejamento ao dizer que se o 2º ano não reforçar, aprofundar, o que foi trabalhado no 1º ano, como é que vai ser? A tônica desse questionamento aponta para a relação necessária entre os três anos. Segundo o caderno de apresentação

¹⁷ Assunto que será abordado mais adiante.

do PNAIC (BRASIL, 2012a, p. 23), os três anos iniciais constituem um intervalo de tempo em

[...] que determinados conhecimentos sejam introduzidos no primeiro ano, mas possam ser aprofundados e consolidados em anos seguintes e outros sejam introduzidos, aprofundados e consolidados no mesmo ano letivo.

De acordo com o documento “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” (BRASIL, 2012d), o componente curricular Língua portuguesa e cada área de conhecimento (Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagem) estão organizados em eixos, que, por sua vez, trazem os objetivos de aprendizagem, que estão relacionados a uma escala contínua de desenvolvimento I/A/C (I – introduzir, A – ampliar, C – consolidar). Nesse sentido, o planejamento se torna crucial para o desenvolvimento desse processo.

Para que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento sejam garantidos, é necessário promover um ensino com base em planejamento consistente e integrado e que inclua situações favoráveis de aprendizagem focadas. (BRASIL, 2012d, p. 40).

Diante do exposto, concorda-se com Mainardes (2007) quando afirma que a natureza complexa da política do ciclo envolve mudanças na avaliação, na promoção dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem e na organização da escola, que desafiam a crença dos professores e sua prática docente.

Nesse sentido, o autor destaca a necessidade de adesão dos professores e um intenso e contínuo processo de formação docente, ambos cruciais para a proposta dos ciclos. Embora o PNAIC seja uma ação nesse sentido, há que se pensar também em um processo de formação dentro das escolas. Pois, se o professor não acreditar na proposta de ciclo, como se comprometerá com ela? Como se comprometerá com a mudança? O êxito da proposta de ciclo não depende exclusivamente do professor, mas demanda uma mudança política dele e, conseqüentemente, de sua prática.

A política de ciclo, quando não compreendida em sua totalidade, pode contribuir para a produção de resultados indesejáveis ao longo dos três primeiros anos. Os depoimentos da professora (2) informam que existem alunos que estão no 3º ano e ainda não são alfabetizados, nem letrados, enfatizando a situação ao

afirmar que alguns deles não sabem ler o mínimo, não sabem escrever uma linha, não conhecem o alfabeto. Tal situação também é apontada pela professora (3): “[...] esse meu aluno que está comigo agora no 3º ano, que é um aluno que eu vejo que está com muita dificuldade, ele é um aluno pré-silábico ainda”.

Considerando que a compreensão da política de ciclos extrapola o campo conceitual, podendo ser percebida na própria dinâmica da cultura escolar, optei por trazer, nesse momento, a leitura de alguns elementos que também se mostram reveladores de como a proposta do Ciclo de Alfabetização tem se consubstanciado na escola pesquisada. São eles: o tempo escolar, o espaço físico e a relação com a família.

Com relação ao tempo escolar, foi percebido que no 2º e 3º ano aparece de forma mais rígida, sendo organizado por rotinas que são escritas no quadro e que devem ser copiadas pelos alunos. Por exemplo:¹⁸ a data do dia, com dia, mês e ano; 1º a Leitura do tema; 2º Palavras em sílaba (folha); 3º Matemática (livro) e Educação Artística. A escrita dessa rotina pelos alunos era concebida, ao que parecia, como importante para as professoras, pois, em alguns casos, ficava evidente que enquanto todos os alunos não terminassem de copiá-la, não seria dado início à próxima atividade.

Tal rotina parecia regular também o tempo de execução das tarefas. Por exemplo, em uma atividade do 3º ano, em que os alunos deveriam construir uma maquete representando a rua em que moravam, a professora orientou que primeiro colassem as caixas na maquete para depois pintarem, caso contrário, iriam se sujar de tinta. Uma aluna argumentou com as colegas sobre uma maneira diferente da sugerida inicialmente pela professora, que seria pintar as caixas e deixá-las secando, para depois colá-las, pois, segundo ela, ficaria difícil pintar com as caixas já coladas. Em outro momento, a professora, mais uma vez, orientou todos os alunos de que era preciso colar primeiro e depois pintar. De acordo com a professora, não haveria tempo para a tinta secar antes de fazer a colagem, pois o horário do recreio estava próximo.

No 1º ano não era muito perceptível essa pressão do tempo, a começar que a rotina não era escrita no quadro; os alunos tinham suas atividades a serem cumpridas, mas não parecia estarem ligadas a uma ordem rígida. E, como a maioria

¹⁸ Este exemplo foi retirado do 2º ano, não muito diferente do que era feito no 3º ano.

dos alunos levava seus lanches para a escola, o horário de recreio geralmente era mais flexível, podendo ser, ou não, no exato momento que o sinal batia.

O espaço físico era visivelmente rico, de modo geral as salas eram compostas por estantes com livros (didáticos e de literatura), materiais lúdicos, jogos e até sucatas; armários, mesas e cadeiras eram bem conservados; o espaço denominado “cantinho da leitura” aparecia na sala do 1º e 2º ano; nas paredes tinham murais com parlendas, regras ortográficas e numerais.

Contudo, no 1º ano, o uso do espaço da sala de aula parecia ser muito mais explorado pela professora (1) do que pelas professoras (2) e (3), pois foi possível perceber diferentes usos dos materiais e mobiliário disponíveis: numa tarde de aula ela utilizava o quadro branco, os murais, e até mesmo o chão; em outros momentos, as mesas e cadeiras eram organizadas de acordo com a atividade a ser desenvolvida, variando entre formato de círculo, convencional (uma atrás da outra), uma única mesa grande composta por várias; os recursos didáticos expostos na sala de aula eram utilizados, como varal do dia da semana e calendários; os alunos escreviam no quadro e no mural dependendo do objetivo da atividade.

No que diz respeito à relação da escola com a família, de acordo com as professoras, de modo geral, ainda se faz necessário que esta participe mais do processo de educação escolar dos filhos.

“[...] porque tu fazes, mas depois eles chegam em casa e não têm, muitas vezes, aquele olhar e aí então isso também é uma dificuldade, de acompanhamento dos pais, de estar sempre junto acompanhando, dando aquela força.” (Professora 1)

“[...] às vezes a família não ajuda, tu mandas atividades extras e aquilo se perde [...].” (Professora 2)

A professora (3) diz não perceber envolvimento da família do aluno que está com dificuldades, ela imagina que a situação dele talvez não seja levada tão a sério pela família.

7.1.3 A avaliação

A avaliação talvez se apresente como um dos pontos mais tensos na discussão da educação em ciclos. Pois, se para muitos discutir avaliação na lógica do sistema seriado já não era fácil, na lógica do Ciclo de Alfabetização, com a progressão continuada, esse assunto parece se tornar mais complicado ainda. No

entanto, a natureza do debate sobre avaliação é a mesma, falar no que de fato consiste o processo de avaliação, na busca de desconstruir equívocos que ao longo do tempo se constituíram como verdades consistentes no campo da educação, mais especificamente, no processo de ensino e aprendizagem.

Para Luckesi (2008), nossas práticas de avaliação têm mais a ver com exames do que com avaliação. De acordo o autor, a prática educativa pauta-se em uma pedagogia do exame que tem as seguintes características:

- Operar com o desempenho final. O que tem valor é a resposta e não como se chegou nela;
- É pontual, pois não interessa o que aconteceu com educando antes, nem o que vai acontecer depois, importa o agora;
- É classificatória, pois estabelece notas, classifica em aprovados e reprovados e; por isso,
- São seletivas ou excludentes.

Ainda na perspectiva de Luckesi (2008), os exames escolares, em decorrência de suas características, têm colocado nas mãos dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, nas mãos dos professores, um instrumento autoritário, que ao longo da história tem sido usado, na maioria das vezes, para disciplinar os educandos de modo aversivo, como um controle impositivo sobre os alunos.

Na tentativa de contribuir para um melhor entendimento do porquê dessas características, que insistem em predominar a prática educativa como avaliação, Luckesi (2008) faz uma breve incursão na história, buscando elementos que reconstituam o surgimento da cultura do examinar. O autor sinaliza três pontos a respeito de nossas heranças examinatórias.

Em primeiro lugar, a herança psicológica. Somos herdeiros de uma longa história de abusos dos exames; não só fomos examinados como ameaçados à exaustão com provas. Quem nunca ouviu a frase: “já estudou para prova?”, ou “o conteúdo de hoje é conteúdo de prova!”. Inconscientemente, aprendemos esse modo de ser e o replicamos enquanto professores. Nesse sentido, nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas para o conceito de exame (LUCKESI, 2008).

Outra herança está relacionada à história geral da educação. Somos herdeiros diretos de uma educação dos séculos XVI e XVII, momento da emergência

da sociedade moderna. As pedagogias jesuíticas e comenianas configuraram os exames como um modo adequado e satisfatório, pedagógico e disciplinarmente, de controlar a aprendizagem dos educandos. E, ainda hoje é possível perceber o uso de exames na escola com essas prescrições.

Por fim, a herança histórico-social, advinda da sociedade burguesa. Os exames, por serem seletivos, reproduzem o modelo burguês de sociedade, que também é seletivo. É próprio da sociedade burguesa a seletividade e a marginalização. Os exames selecionam e marginalizam e, por isso, reproduzem essa ideologia.

Luckesi (2008) ainda acrescenta ser difícil mudar nossos hábitos de examinar para avaliar, pois nossas heranças são consistentes. Nesse sentido, considero também pertinente a contribuição de **Fernandes (2011, p. 1)**, que afirma que “discutir avaliação é trabalhar em terreno minado por ideologias, valores e representações”.

Diante do exposto, torna-se relevante, ainda que seja um assunto muito bem explorado por vários autores há alguns anos, explanar sobre o que consiste o processo de avaliação. Para isso, tomarei como base os estudos de Hoffmann (2000, p. 17), que concebe avaliação da seguinte forma:

[...] é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexões permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na trajetória de construção do conhecimento.

A autora apresenta a avaliação na perspectiva de construção de conhecimento, em que as premissas básicas são: a confiança no potencial dos educandos em construir suas próprias verdades e a valorização de suas manifestações e interesses. Mas, para que isso de fato aconteça, Hoffmann (2000) faz algumas considerações: é necessário que o professor perceba os alunos como seres autônomos, com capacidade de tomarem suas próprias decisões, como sendo críticos, criativos e participativos.

Ainda em conformidade com a autora, essa postura do professor, embasada na concepção de alunos como sujeitos de seu próprio desenvolvimento, tendo como referência seu contexto social e político, rompe com a postura pedagógica pautada na transmissão de informação de conteúdos inquestionáveis, que tem como características conceber o erro como fracasso e a dúvida como insipiência. Desse modo, é necessário admitir o erro e a dúvida como episódios altamente significativos

e impulsionadores da ação educativa. Por fim, Hoffmann (2000) diz que, para isso, é preciso que o professor tenha um aprofundamento em teorias do conhecimento; uma visão ampla e detalhada de sua disciplina e fundamentos teóricos que lhe permitam estabelecer conexões entre as hipóteses dos alunos e a base científica do conhecimento.

No contexto desta pesquisa, será apresentada inicialmente a concepção de avaliação registrada no plano de estudos¹⁹ do 1º ano e nos planos de trabalho do 2º e 3º anos, elaborados por suas respectivas professoras. Contudo, deixarei para o final desta temática o diálogo sobre tais documentos.

No plano de estudos do 1º ano, com relação à avaliação, aparecem os termos critérios avaliativos, que, por sua vez, são parte integrante de cada eixo temático contido no documento referido. No entanto, citarei nesse momento somente o que diz respeito ao eixo “Aquisição da linguagem simbólica destacando a importância da consciência fonológica para a alfabetização”, cujos critérios avaliativos são descritos da seguinte forma:

- A observação contínua e diagnóstica como principal instrumento para que o professor possa avaliar o processo de construção da linguagem.
- Práticas de oralidade (observar se a criança ampliou seu vocabulário, incorporando novas expressões, se percebe quando a professora está lendo ou falando e se reconhece o tipo de linguagem).
- Práticas de leitura (observar se a criança pede que a professora leia, se procura livros de histórias ou outros textos, se considera as ilustrações, se realiza comentários sobre o que leu ou escutou, se compartilha com os outros o efeito que a leitura produziu e se recomenda a leitura que a interessou).
- Práticas de escrita e produção de texto (observar se a criança se interessa por escrever seu nome e o nome de outras pessoas, se recorre à escrita ou propõe que se recorra). Reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais. Coletar as produções das crianças para se fazer um acompanhamento periódico da aprendizagem e formular indicadores que permitam ter uma visão da evolução de cada criança.

¹⁹ É um planejamento válido por dois anos que cada professora (do 1º ao 3º ano) deve ter. Este assunto será mais bem detalhado no próximo item.

- Parece descritivo do desenvolvimento do aluno trimestralmente.
- Estímulo à autoavaliação. (*Plano de Estudos do 1º ano do Ensino Fundamental, 2015/2016*).

No que concerne ao plano de trabalho do 2º ano, com relação à avaliação, a professora (2) faz uma única referência a instrumentos avaliativos:

- A avaliação será cumulativa e contínua, realizada por meio de sondagem diagnóstica, desempenho diário dos alunos em atividades de aula, temas, organização e capricho com o caderno e material, trabalhos de pesquisa e autoavaliação. Será realizado um relato ao final do trimestre, por meio de parecer descritivo, das atividades desenvolvidas, dos avanços e conquistas do aluno e das dificuldades apresentadas pelo mesmo, se houver.

No plano de trabalho do 3º ano, o termo avaliação aparece em todas as áreas de conhecimento com a mesma concepção:

- O aluno será avaliado constantemente por meio de seu desempenho, participação, assiduidade, interesse demonstrado em aula. Além dos trabalhos registrados, realizados individualmente ou em grupos.

De acordo com a professora (1), a avaliação no nos três primeiros anos é um processo contínuo e cumulativo, e ocorre inicialmente de modo diagnóstico, com o objetivo de conhecer o aluno: “[...] porque quando as crianças chegam, tu fazes uma avaliação para ver como é que elas estão chegando, o que elas já têm [...]”; em outro momento, revela também de que forma faz essa avaliação: “[...] tu propões um jogo que tu já tens o objetivo de perceber determinados tipos de atitude [...]”. Segundo ela, o jogo permite saber quais tipos de informações os alunos já têm sobre o universo que vão explorar.

Essa avaliação inicial não se restringe, segundo a professora (1), apenas ao campo da oralidade, ela também se faz no campo da escrita: “Depois, além dessa questão oral que a gente faz com eles, têm as questões que a gente propõe em termos de atividades de escritas [...]”. A professora relata, ainda, realizar atividades de escrita espontânea, para observar em quais níveis os alunos estão e depois elaborar atividades de acordo com os níveis de escrita.

A professora (3), ao que parece, também adota uma avaliação inicial, pois revela fazer na primeira semana de aula, a qual chama de primeira semana de sondagem, algumas atividades que seriam do 2º ano para ver em qual nível os alunos estão. Ainda de acordo com essa professora, para saber em que nível os alunos estão, ela procura observar como estão a leitura e a escrita, bem como quais conhecimentos matemáticos eles têm.

É interessante observar que as professoras (1) e (3) revelam em seus depoimentos um pressuposto importante para ação educativa, que é o de conhecimento prévio. De acordo com Hoffmann (2001), os teóricos do conhecimento afirmam, em sua maioria, que ativar conhecimentos prévios dos alunos é um ótimo ponto de partida para a ação educativa, mas não devem se limitar apenas ao planejamento inicial.

A autora considera essa questão um tanto complexa, pois na maioria das escolas a prática avaliativa (período de sondagem, diagnóstico ou avaliação inicial) se destina a analisar as concepções prévias dos alunos para a fundamentação do planejamento, de modo a determinar as “condições prévias” dos alunos, passando a selecioná-los e classificá-los. São exemplos: agrupar alunos por dificuldades e utilizar práticas avaliativas de início e final para enturmar os alunos de acordo com seu desempenho, entre outros.

Nesse sentido, considero interessante entender, a partir das assertivas de **Fernandes (2011)**, em que perspectiva as avaliações assumem um caráter diagnóstico. Para a autora, “avaliar implica uma tensão constante entre processo e produto, em estabelecer uma interação permanente entre ensinar, aprender e avaliar”. A autora ainda acrescenta:

Avaliação envolve avaliações que ocorrem cotidianamente na relação professor-aluno, desde o *planejamento em aberto* elaborado previamente pelo professor até o contato com os alunos e suas reconstruções de sentido para conectar realidade desses alunos e o conhecimento a ser trabalhado. **(FERNANDES, 2011, p. 3, grifo nosso).**

Dessa forma, o caráter diagnóstico da avaliação ocorre em um contexto dinâmico e dialético que envolve o processo de avaliar, sendo concebido de forma constante e não em momentos isolados ou períodos predestinados.

A professora (1) revela que no processo de avaliação dos três anos ela privilegia o parecer, pois, é nele que elenca o desenvolvimento da criança. A docente diz ainda que no 2º e 3º ano os processos avaliativos, de busca, de

compreensão do que está sendo trabalhado no 1º, já vão poder ser um pouquinho mais elaborados, exigindo mais da compreensão dos alunos.

No depoimento da professora (1), o processo de avaliação no 2º e 3º ano vai num aprofundar (do que já foi construído no 1º ano) desse caminho da criança, levando em consideração sua individualidade.

Tendo como referência esses depoimentos, é possível notar que a professora (1) demarca um ponto importante para o processo de avaliação: a relevância do registro.

Segundo os cadernos do PNAIC, o registro da experiência docente torna-se uma atividade crucial para o desenvolvimento de boas práticas de alfabetização. Por meio dos registros é possível organizar o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que permitem, diante de uma situação bem-sucedida e de uma não tão promissora, rever as metodologias e os objetivos planejados para uma atividade (BRASIL, 2012c).

A atividade de registro auxilia também no monitoramento do processo de ensino e aprendizagem, pois no momento em que os registros são revistos, pode-se questionar a maneira como estão sendo feitas as atividades, o que precisa mudar, onde se quer chegar, de modo a encontrar o erro como possibilidade de mudança. O registro também auxilia no processo de autoavaliação da prática docente, pois possibilita rever ações, decisões e encaminhamentos pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda na perspectiva dos cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012c), os registros são feitos de várias formas, como diários de classe e portfólios, mas é basilar que ao registrar as atividades cotidianas o professor apresente o modo como explora os eixos referentes ao componente curricular Língua portuguesa e com qual frequência e profundidade estão sendo trabalhados.²⁰

É partindo desse contexto, da importância de uma cultura do registro, que gostaria de situar o parecer de desempenho da criança como parte desse processo. De acordo com os cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012c, p. 28),

Em relação à criança é importante registrar o acompanhamento permanente das suas aprendizagens, visando fazer o levantamento das suas conquistas e dificuldades e dos encaminhamentos necessários.

²⁰ Embora o caderno do PNAIC (BRASIL, 2012c) se limite ao componente curricular Língua portuguesa, acredito que esta prática também deve se estender aos eixos das demais áreas de conhecimento.

Diante do exposto, considero que o parecer de aprendizagem do aluno não deve ser visto ou concebido como mera formalidade burocrática a ser exercida pelo professor, nem como “o processo de avaliação”, mas como um instrumento de grande valor para a melhoria da prática docente e para o processo de avaliação, que pode ser tanto do ensino quanto da aprendizagem.

Entretanto, essa relação do parecer como um registro para avaliação é perceptível apenas nos depoimentos da professora (1). Nos depoimentos das demais professoras, quando aparece, assume um caráter mais vinculado a uma função burocrática.

Outro aspecto que gostaria de destacar aqui, que ganha notoriedade por meio dos relatos da professora (1), está relacionado ao papel do professor/avaliador no processo de ensino e aprendizagem, o qual deve estar atento ao processo de aprendizagem do aluno. De acordo com a professora (1), é possível perceber como os alunos estão pensando a partir do que se fala para eles. Ela considera que por meio das respostas dos alunos o professor já percebe o caminho que estão percorrendo para chegar nelas ou para elaborar o pensamento. Acrescenta, ainda, que a partir das respostas dos alunos ela vai mapeando questões.

Suas colocações podem ser vistas com mais contundência quando relacionadas às suas práticas, em que foram observados elementos como: a promoção da participação efetiva dos alunos nas aulas, a supervisão e orientação da execução das tarefas e situações de problematização da aprendizagem. Tomarei aqui como exemplo um dos elementos observados.

Os alunos recebem três folhas grampeadas e em cada uma delas devem desenhar suas duas mãos. Depois disso, devem pintar os dedos representando de três maneiras o número seis (momento que foi trabalhado antes pela professora). Uma aluna apresenta seu trabalho com todos os dedos pintados, então, a professora pede a ela para contar quantos dedos pintou e, ao responder 10, a professora questiona qual era o objetivo, pintar 10 ou 6? A aluna responde 6, então, a professora pergunta a ela o que pode fazer agora, haja vista que pintou todos os dedos. De imediato ela diz não saber, mas depois pensa e em seguida responde que podem ficar os 5 dedos pintados em uma mão e marcar 1 dedo com lápis de escrever na outra mão.

De acordo com Hoffmann (2001), a proposta de avaliação, no sentido de mobilizar aprendizagens, requer do professor, ao longo do processo, fazer proposições desafiadoras ao aluno, considerando que nem todas as atividades são provocantes para todos. Ajustes também devem ser constantes. As atividades requerem, também, a atenção permanente do professor sobre as diversas direções de pensamento dos alunos a partir do desafio proposto.

Com relação à professora (2), foi possível perceber em seus relatos o conflito existente entre a proposta do ciclo e o antigo sistema seriado. Ela revela trabalhar a avaliação com atividades, trabalhos, temas de casa e participação do aluno. Acrescenta, ainda, que aplica três provas porque é solicitado pelo regimento da escola, mas diz que nesse ciclo que está se formando não haveria tal necessidade. Segundo a professora (2), “[...] *tu podes avaliar através de atividade, porque tu sabes como teu aluno está, mas como tem essa coisa de regimento*”.

A professora (2) também revela que durante o trimestre tem que ter três avaliações e ressalta que na matemática tem que ter três avaliações e no português também.

Em primeiro lugar, os depoimentos apontam para alguns equívocos que permeiam a compreensão de avaliação da professora (2), tentarei aqui elencá-los:

- A prova ganha *status* de avaliação, ela tem mais peso do que as demais atividades avaliativas, chegando a ser concebida como a avaliação em si, e não como um instrumento do processo avaliativo;
- A prova não é compreendida como um instrumento que contribui para a avaliação;
- A avaliação da qual a professora se refere não é entendida na perspectiva de processo e sim de momentos estanques, períodos definidos.

Em segundo lugar, a compreensão da professora (2) sobre avaliação, no que tange aos aspectos acima, parece ser fruto da exigência burocrática da escola. Nesse sentido, Hoffmann (2000) ressalta que a exigência burocrática da escola ou do sistema de ensino, que faz com que professores, ao final de semestres ou bimestres (determinados períodos), transformem suas observações em registros sob forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques, conduz a uma visão dicotômica de educação e de avaliação.

Dessa forma, é compreensível quando a professora (2) questiona não ser necessária a prova no sistema de ciclos. O que ela parece apontar, na verdade, é uma incoerência entre a perspectiva de avaliação adotada pela escola e a forma de avaliação de aprendizagem adotada no Ciclo de Alfabetização, que tem como base o caráter formativo – em que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os aspectos quantitativos e/ou classificatórios, de modo a favorecer o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a avaliação deve ser percebida como “instrumento processual e não algo estanque, fotografia de um único momento” (BRASIL, 2012d, p. 32).

Talvez esse entendimento ajude a compreender também o porquê de a professora (2) mencionar o parecer dos alunos como parte de um cumprimento burocrático, como indica quando diz que as avaliações são um parecer descritivo que é entregue aos pais junto com as demais atividades. Seu relato aponta também para uma visão reducionista da ação avaliativa que, na perspectiva de Hoffmann (2000, p. 27), parece ser concebida “[...] como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente”.

A constante confusão percebida entre instrumento de avaliação e avaliação está agregada, ainda, a uma visão pejorativa de avaliação, visualizada quando a professora (2) diz: *“[...] quando ela sabe que vai ser avaliada ela fica nervosa, porque tem aquela coisa do sistema antigo, que tu vais fazer uma prova, aí fica com medo do professor”*; ou quando refere: *“[...] até acho que a criança quando é avaliada bloqueia [...]”*.

A avaliação “[...] é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2000, p. 16). Desse modo, não há sentido para uma criança se sentir com medo ou nervosa quando avaliada em suas aprendizagens. Talvez essa visão da professora esteja mais relacionada à herança psicológica do exame referida por Luckesi (2008), abordada anteriormente.

E é partindo das considerações apresentadas que trago as análises da professora (3). Mas, primeiramente, recorro a Fernandes (2013), que aborda em seu artigo “Avaliação da aprendizagem não é medida. Reprovação não garante qualidade”, a questão da nossa cultura escolar, que é permeada por crenças e valores atribuídos à educação escolar. E como parte dessa cultura escolar, a

avaliação está relacionada não só a valores e crenças como a um forte sentimento de legitimidade.

Nesse sentido, apresento aqui alguns dos depoimentos da professora (3), que, ao se referir à questão de alguns alunos seguirem pelos três anos com algumas dificuldades, diz que não vê positivamente a não retenção. Em outro momento seus depoimentos apontam para certo conflito vivenciado por ela quando expressa: “[...] porque ao mesmo tempo em que eu vejo que se eu o retiver no 3º ano, vou estar prejudicando sua autoestima, vejo que se o aluno for aprovado, ele não tem condições de frequentar o 4º ano”. Nesse sentido, a professora acha que o aluno deveria ser retido antes de ser seu aluno, e parece indicar, ainda, uma consequência direta para sua retenção: “[...] acho que o aluno já deveria ter sido retido lá no 1º ou 2º ano para ele ter tempo de amadurecer”.

A professora (3) parece acreditar na reprovação como garantia de qualidade do ensino. No entanto, há de se pensar que essa crença ou valor que atribui à reprovação encontra consistência, talvez, na própria concepção que tem de educação, pois seus depoimentos indicam a ideia de que o aluno é responsável por seu processo de aprendizagem, o qual deve ficar retido para poder “amadurecer” caso não aprenda. Nesse sentido, não parece se perceber como responsável pela não aprendizagem do aluno, está apenas preocupada com o julgamento final, aprovar ou reprovar.

Também foi possível perceber, mais uma vez, a adoção das provas como momentos de avaliação estanques em que o aluno tem determinado assunto para estudar. Pode ser observado que a professora diz aos alunos que a primeira avaliação será de matemática porque naquela semana estudaram matemática, e, logo em seguida, escreve os horários de provas no quadro.

No início desta temática apresentei o que constava como avaliação nos documentos (planos de trabalho e estudo) das três professoras. O que parece ficar implícito é que ainda produzimos registros de forma a atender as exigências burocráticas impostas pelas escolas, cujos registros parecem estar desprovidos de sentido, na medida em que pouco se aproximam dos discursos e das práticas apresentadas. No entanto, como é possível descrever de que forma será feita a avaliação se não dispomos de elementos para isso? Considero, dessa forma, não só a necessidade de discutir a avaliação enquanto processo com finalidade de

promover a aprendizagem, quanto a necessidade de discutir para que servem nossos planejamentos.

7.2 PLANO E PLANEJAMENTO: POR UM ESPAÇO PEDAGÓGICO QUE FORME O PROFESSOR

Neste momento, farei uma abordagem inicial do que vem a ser planejamento e plano. Em seguida, buscarei elucidar as concepções que fundamentam as práticas de planejamento adotadas pelas professoras pesquisadas e a influência de fatores externos que permeiam tais práticas.

7.2.1 Plano e planejamento

Uma questão pertinente para orientar inicialmente esse diálogo é entender, basicamente, o que é plano e o que é planejamento. Padilha (2001), na busca de explicitar o termo planejamento e evidenciá-lo para além de uma compreensão unívoca, utiliza-se de vários conceitos, nos quais foi possível perceber a presença corrente da ideia de *processo*, relativo a previsão, a tomada de decisão sobre a ação ou a reflexão. A essa ideia também estavam atrelados o caráter permanente e a avaliação.

Na perspectiva de Libâneo (1994, p. 222), planejamento é “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. No que diz respeito à definição de plano, Padilha (2001) elenca alguns conceitos, nos quais o plano é tido, de forma unânime, como um documento em que se registra o processo. Desse modo, planejamento é o processo de organização da ação e plano é o documento em que se formaliza o processo.

Sacristán e Pérez Gómez (1998), ao fazerem uma abordagem sobre plano do currículo e plano de ensino, trazem algumas considerações iniciais sobre plano e planejamento. Na perspectiva dos autores,

Plano indica a confecção de um apontamento, rascunho, croqui, esboço ou esquema que representa uma ideia, um objeto, uma ação ou sucessão de ações, uma aspiração ou projeto que serve como guia para ordenar a atividade de produzi-lo efetivamente. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 197).

Para Sacristán e Pérez Gómez (1998), o plano tem um caráter prévio, pois nele fica representada uma realidade final que guiará a prática, o que não significa dizer que tal concepção se concretize conforme planejada. Nesse sentido, os autores comparam o plano a um esboço de um quadro de pintura e a uma planta de um edifício, pois, em ambos, o caráter prévio está presente na medida em que anunciam o resultado final da realidade a ser construída. Porém, o plano pode ser mais ou menos determinante sobre a realidade a ser construída.

Utilizando-se desses exemplos, Sacristán e Pérez Gómez (1998) dizem que o esboço do quadro se parecerá bem menos com a obra final do que a planta com a edificação construída. Essa análise se justifica pelo fato de que, no trabalho pictórico, o criador do esboço também é o realizador da obra, diferentemente da planta de um edifício, em que seus criadores não são os que a executam, e que, por sua vez, seguem estritamente o plano prévio, sem permissão para interpretações. Ou seja, a autonomia do planejamento parece estar relacionada à divisão de tarefas.

Independentemente do grau de determinação sobre a realidade, o plano prévio é resultante da ação de planejar, que, por sua vez,

[...] implica *previsão* da ação antes de realizá-la, isto é, *separação* no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realizá-la depois; implica algum esclarecimento dos *elementos* ou agentes que intervêm nela, uma certa *ordem* na ação, algum grau de *determinação* da prática marcando a direção a ser seguida, uma consideração das *circunstâncias* reais nas quais se atuará, *recursos e/ou limitações*, já que não se planeja em abstrato, mas considerando as possibilidades de um caso concreto. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 198).

De acordo com Libâneo (1994), existem pelo menos três níveis de plano: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. O plano da escola é caracterizado como sendo mais global, expressando orientações que sintetizam as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo, e também aos vínculos do projeto político da escola com os planos de ensino.

O plano de ensino, por sua vez, é considerado também plano de unidades, e corresponde à “[...] previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente por um ano ou um semestre [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 225). Por fim, o plano de aula consiste na “previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 225).

A partir desse momento introdutório, buscarei, por meio da análise dos dados, apresentar a dinâmica do plano e do planejamento que permeia o trabalho

pedagógico das professoras pesquisadas. Com base nos dados, foi possível inferir que cada professora tem que fazer um plano de estudos cujo tempo de duração é de dois anos. No único plano de estudos ao qual se teve acesso²¹, do 1º ano, a estrutura estava organizada em: filosofia da escola; objetivos da escola; objetivos do Ensino Fundamental (anos iniciais); objetivos gerais e eixos temáticos.

Com relação aos eixos temáticos, eram quatro:

- 1 Aquisição da linguagem simbólica destacando a importância da consciência fonológica para a alfabetização;
- 2 Desenvolvimento do raciocínio lógico matemático (seriação, classificação e construção do número);
- 3 Conhecimento social é natural às relações da criança com o mundo físico e com o meio (interações sociais, eu a família e a escola); e
- 4 Ludicidade, a utilização da ludoteca, da brinquedoteca e dos jogos didáticos. De livros de literatura infantil, teatro e música.

Esses eixos estavam organizados da seguinte forma: Eixo; objetivo geral; área de conhecimento; objetivos específicos; eixos transversais; habilidades a serem desenvolvidas – dimensão procedimental e atitudinal; conteúdos programáticos (1ª etapa) – dimensão conceitual; possibilidade de projeto interdisciplinar; conteúdo programático (2ª etapa) – dimensão conceitual; possibilidade de projeto interdisciplinar, critérios avaliativos e fontes de consulta.

A partir do plano de estudo, as professoras (1) e (2) revelaram achar que deveria ser retirado o plano de trabalho. “*Então, como a gente tem esse plano de trabalho que eu tiro do plano de curso [...]*”. Embora a professora (1) refira-se ao plano de curso, no documento elaborado por ela consta o plano de estudos. A professora (2) explica: “*Primeiramente nós fazemos o plano de estudos [...]*”, “*Agora o nosso plano é 2015 e 2016 que está valendo, o anterior era 2013 e 2014*”. Ela ainda acrescenta que primeiro é feito o plano de estudos, que é geral e vale por dois anos, e que a partir dele elas fazem o plano de trabalho, que é trimestral.

²¹ Segundo a supervisora da escola o plano de estudos do 1º ano foi o único entregue a ela até aquele momento.

Os planos de trabalho do 1º, 2º e 3º anos, conforme pode ser observado, são trimestrais, organizados basicamente em: componente curricular, unidade temática (conteúdo), habilidades/competências, estratégias e instrumentos avaliativos.

Tomando como recorte o componente curricular Língua portuguesa, assim denominado nos planos (exceto no plano de trabalho do 1º ano, que consta como Linguagem), farei um recorte das unidades temáticas (conteúdos) apresentadas para o 1º trimestre de 2015.

Tabela 5 – Unidades temáticas apresentadas nos planos

Língua portuguesa/Linguagem		
1º ano	2º ano	3º ano
<ul style="list-style-type: none"> • Letras do alfabeto – vogais e consoantes; • Leitura e escrita do próprio nome e dos colegas; • Poema; • Reconhecimento na leitura da letra imprensa; • Texto narrativo; • Introdução da ordem alfabética; • Leitura de palavras, frases e textos envolvendo as mais variadas tipologias textuais, como: informativo, poético, literatura infantil, jornal; • Alfabeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral: argumentação; • Linguagem não verbal: imagens, figuras, gestos; • Linguagem escrita: diferenciação entre letra de imprensa, bastão e cursiva; • Alfabeto; • Ordem alfabética; • Escrita e leitura de palavras e frases; • Margem e parágrafo; • Uso da letra maiúscula; • Uso do ponto final; • Dificuldades ortográficas; • Sílabas; • Leitura e interpretação de textos; • Produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de textos variados; • Emprego do “m” antes do P e B; • Uso do dicionário; • Nomes próprios e comuns; • Antônimo e sinônimo; • Produção textual; • Sequência alfabética; • Classificação das palavras quanto ao número de sílabas; • Dificuldades ortográficas: s/ss, l/u, o/u; • Sinais de pontuação.

Fonte: elaborada pela autora.

Pode-se visualizar que, embora constem conteúdos comuns aos três anos, o caráter de progressão da aprendizagem do ciclo da alfabetização, abordado no documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”, não parece estar claro nos referidos planos de trabalho (BRASIL, 2012d). Cabe ressaltar que o objetivo não é enfatizar uma transposição ou uma adoção rígida dos documentos oficiais curriculares para a escola, mas destacar que os planejamentos e, conseqüentemente, os planos, devem assegurar a organicidade do processo da aprendizagem nos três primeiros anos.

Os relatos da professora (1) apontam para uma concepção de plano que considera as necessidades dos alunos, seus ritmos de aprendizagem; que seja flexível e caminhe junto com a avaliação. Para ela, é preciso, dentro daquilo que pensou em desenvolver com os alunos, ver quais são as necessidades deles –; reforçando tal afirmativa ao dizer que faz o plano de trabalho e, de acordo com ele, vai contemplando as necessidades.

Em outro momento, a professora (1) aponta para a necessidade de considerar o ritmo de aprendizagem da turma ao trabalhar seu plano: “[...] *elenco alguns elementos que eu acho que seriam importantes para que a gente fosse trabalhando, fosse pensando na nossa prática, e aí planejo as atividades dentro do perfil da turma [...]*”; *“Têm outros anos que a turma está mais lenta, mais infantilizada, então tu tens que ir mais devagar, tem que contemplar mais brincadeiras, mais jogos, até botar o ritmo de trabalho, de concentração, então tudo isso a gente leva em conta no momento em que tu estás trabalhando o plano”*.

Por fim, a professora (1) refere que o plano deve ser acompanhado da avaliação, pois, na medida em que ele vai se desenvolvendo, ela vai avaliando o que está sendo trabalhado, vendo o que vai ser modificado para o dia posterior, o que vai ter de mudar, o que faltou. Seu depoimento aponta, ainda, para um plano flexível, passível de mudanças: *“No momento em que tu fazes o plano tu pensas nas atividades para aquela semana e, lá pelas tantas, a coisa não funciona bem como tu querias, porque uma coisa acontece aqui, outra não, a resposta não foi bem. Aí tu repensas, tu vais ter que trabalhar, ‘olha, esse aqui não colou, porque não agradou, não contemplou, vamos ter que trocar’ [...]*”. A professora (1) relata que a partir do que acontece na semana, ela faz um planejamento para o início da semana seguinte.

O modo como a professora (1) desenvolvia suas aulas era demarcado por alguns aspectos que considero reveladores de seu planejamento. Foi possível observar que havia vários tipos de atividades em suas aulas, organizadas de forma interessante – os assuntos trabalhados em uma aula também eram vistos em outras aulas; auxiliava os alunos quando sentiam dificuldades; toda aula era iniciada com uma explicação detalhada do que seria trabalhado e a supervisão das tarefas era constante.

A professora (1) também apresentava domínio no desenvolvimento de aulas que envolviam uma dinâmica diferente, como bingos e trabalhos em grupo, mesmo se tratando de crianças de 6 anos. A maneira como trabalhava as regras e a organização da aula possibilitava que as atividades chegassem ao seu objetivo final.

Com relação à professora (2), seus depoimentos apontam para um fato interessante, pois ela descreve como elabora seu plano de trabalho quando diz que no plano trimestral coloca os conteúdos, as habilidades, as competências e as estratégias de como se trabalha e que segue esse plano; destaca sua importância ao dizer: “[...] é esse plano de trabalho que ajuda na condução, eu vou acompanhando, vou vendo o que eu coloquei de estratégia [...]”. No entanto, em outro momento, revela ser difícil falar o que leva em consideração para organizar suas atividades diárias, pois diz não fazer o plano de aula: “*Eu não faço um plano de aula mais, porque a gente já tem certa prática [...]*”. Ela acrescenta que não faz um plano de aula, mas vê o objetivo que quer atingir com o aluno.

Para Gandin (2005), o planejamento envolve três etapas: elaboração, execução e avaliação. A elaboração constitui-se basicamente no momento em que se delinea o tipo de sociedade e homem que se quer e o tipo de ação educacional necessária para isso; a execução é agir de acordo com o que foi proposto; e a avaliação é revisar cada um desses momentos, as ações tomadas e os documentos derivados do plano. Segundo Gandin (2005), na maioria das vezes o planejamento é limitado à primeira etapa, em que muitos consideram ter realizado o planejamento à medida que cumprem essa primeira etapa.

Tomando como referência as contribuições de Gandin (2005) e relacionando-as com os depoimentos da professora (2), surge o seguinte questionamento: como pode ser avaliado um plano de trabalho, cuja etapa específica, o plano de aula, não foi elaborada? Outro aspecto a ser considerado, a partir de Libâneo (1994), é que o plano é um guia de orientações para a realização do trabalho docente, que facilita

não só a preparação das aulas como o seu replanejamento diante de situações novas.

Com relação à professora (3), os seus depoimentos evidenciam que faz um plano trimestral e que procura organizar suas atividades diárias por semana. Ela diz que é feita uma reunião com todas as professoras dos anos iniciais e, a partir do encontro é que organiza o que vai trabalhar. No entanto, em outro momento, seus depoimentos revelam também a ausência de momentos na escola para o planejamento – segundo a professora, planeja suas atividades em casa.

As declarações das professoras (2) e (3) apontam para um aspecto importante: a necessidade de tempo/espço na escola para o planejar em conjunto, coletivamente. Ao longo das análises feitas até aqui, parece ser imperativo a necessidade de um momento na escola para os professores não só planejarem, mas também compartilharem experiências e conhecimentos, e aprofundá-los por meio de estudos, um momento que proporcione o que Freire (1996) afirma ser essencial ao ensino, reflexão crítica sobre a prática.

Nesse sentido, o único momento apontado pelas três professoras são as reuniões pedagógicas, realizadas quinzenalmente, que acontecem depois do horário de trabalho, ou seja, a partir das 17h 30 min. De acordo com a professora (1), as quartas-feiras são dedicadas para que as professoras e a supervisão possam conversar e pensar sobre a prática, além de poderem aproveitar o espaço para expor suas dificuldades para a supervisão e buscar estratégias para reverter o que não estão conseguindo trabalhar.

A professora (1) menciona que nos intervalos as professoras conversam e trocam muitas informações, “[...] *a gente troca muito no espaço da escola*”, procurando saber como estão, de que modo estão fazendo para alcançar determinados objetivos e observando o que está dando certo.

A professora (2) diz que fazem uma reunião semanal na escola, em que é feita uma troca entre as professoras, mas, em outro momento, retifica: “*Na verdade, esse ano a gente está tendo a cada 15 dias, é uma exceção, então, uma semana é da área, na quarta da outra semana é nossa*”. Ela acrescenta que na última reunião que tiveram, analisaram os planos para ver se estava tendo uma sequência, verificar até onde estava indo com determinado conteúdo, para ver se teria continuação.

A professora (3) afirma terem um momento para discutir o que vai ser planejado e que elas têm uma reunião quinzenal com a supervisão pedagógica. *“Hoje, por exemplo, a gente tem uma reunião, a gente conversa, tira as dúvidas [...]”*.

Parece existir um momento em que as professoras se reúnem com a supervisão da escola para assuntos pedagógicos, que são os encontros quinzenais pedagógicos, no entanto, esse momento não parece ser o suficiente nem o mais adequado para as docentes.

De acordo com a professora (1), há troca entre os professores, mas poderia haver mais, pois poderiam ter mais tempo para isso: *“Acho que a escola como um todo [...] deveria abrir mais espaço onde os professores pudessem realmente estar trocando, conversando [...]”*. Seus depoimentos indicam que o espaço destinado à troca de informações e diálogo dos professores sobre a dinâmica da sala de aula e os alunos não poderia ser depois do seu horário de trabalho, porque não é produtivo. Para ela, às vezes as escolas não têm espaço para trocas, conversas sobre as dificuldades de trabalho, compartilhamento de estratégias, porque a carga horária às vezes é massacrante, então isso também interfere na qualidade do trabalho.

A professora (2) também menciona que as professoras precisariam de mais espaços para fazer trocas. Há, ainda, outro aspecto que dificulta a troca de materiais didáticos: a falta de entrosamento entre as colegas. Seus depoimentos apontam para tal fator no momento em que diz que trocava mais material com a antiga professora do 3º ano, mas que a professora atual desse nível ainda é nova e aos poucos o entrosamento vai acontecendo.

Os depoimentos da professora (2) parecem ir ao encontro dos da professora (3), que diz fazer troca de atividades, mas com professores da outra escola em que trabalha. E, em outro momento, ainda por ser nova na escola, diz conversar muito com as outras professoras, havendo troca de informações, mas não muita.

A partir dos depoimentos das três professoras, que referem a necessidade de mais tempo tanto para o planejamento quanto para trocarem experiências, informações e falarem sobre as dificuldades referentes às suas práticas, dois aspectos são suscitados. O primeiro, baseado nas contribuições de Nóvoa (2009), que identifica cinco facetas que definem o bom professor: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Entre elas destaco a cultura profissional e o trabalho em equipe. Para o autor, a cultura

profissional é construída na relação de aprendizagem com colegas mais experientes:

É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 30).

Ainda conforme Nóvoa (2009), o trabalho em equipe, a intervenção conjunta nos projetos educativos na escola, possibilita novos modos de profissionalidade docente. Nesse sentido, criar um espaço na escola em que se favoreça a troca de experiências, a interatividade entre professores, os estudos, que permita um tempo de produção de conhecimento e a tomada de decisão em conjunto em projetos da escola, constitui-se um fator de grande relevância para a profissão docente e, conseqüentemente, para o processo educacional.

O segundo aspecto, necessário para a concretização do primeiro, está relacionado às reais condições de trabalho do professor de Ensino Fundamental. De acordo com Paro (2012), há que se considerar que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, há outras atividades tão importantes que jamais poderão ser realizadas se o trabalho do professor for entendido apenas nos limites das salas de aula. Atividades, como planejamento, estudos, trabalho em equipe, trocas de experiência, entre outras, exigem, segundo Paro (2012), horários incluídos na jornada de trabalho. Nesse sentido, ele destaca:

A primeira condição para que se possa fazer uma gestão do tempo adequada às exigências de um ensino de qualidade é o estabelecimento de uma carreira do magistério, que não apenas lhe dê o estímulo necessário para seu desenvolvimento profissional, mas que lhe garanta um trabalho de dedicação exclusiva à docência numa unidade escolar, sem ter que ficar vagando em vários espaços institucionais para complementar um salário que lhe garanta subsistência. (PARO, 2012, p. 606-607).

Outra condição é a remuneração, pois o professor de Ensino Fundamental necessita de melhores salários que lhe garantam horas de estudo e de pesquisa. No entanto, discutir planos de carreira dos professores da educação básica ainda tem sido, infelizmente, um ponto crítico no Brasil, haja vista que existem estados que não pagam o piso salarial estipulado em Lei Federal e outros que já ensaiam a terceirização da educação.

7.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E A QUESTÃO DA ORALIDADE

Neste momento, serão abordados três eixos emergidos desta pesquisa: a leitura, a escrita e a questão da oralidade – os quais constituem o processo de alfabetização. Por questões didáticas, tais eixos são organizados de maneira separada, mas entendidos como indissociáveis. Vale ressaltar que a organização a seguir não é um elemento impeditivo para possíveis relações entre eles.

7.3.1 *Leitura*

Como mencionado no Capítulo 4, durante décadas a alfabetização no Brasil tem sido alvo de diversas discussões, que vão desde a questão dos métodos, passando pela psicogênese da língua escrita, até o letramento. Tais debates revelam dois aspectos: o primeiro é o quanto tem sido produzido em conhecimento científico, ou teorias científicas, relacionado diretamente ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; e o segundo, a própria dinâmica do conhecimento que se faz e se refaz num processo contínuo, possibilitando novas teorias.

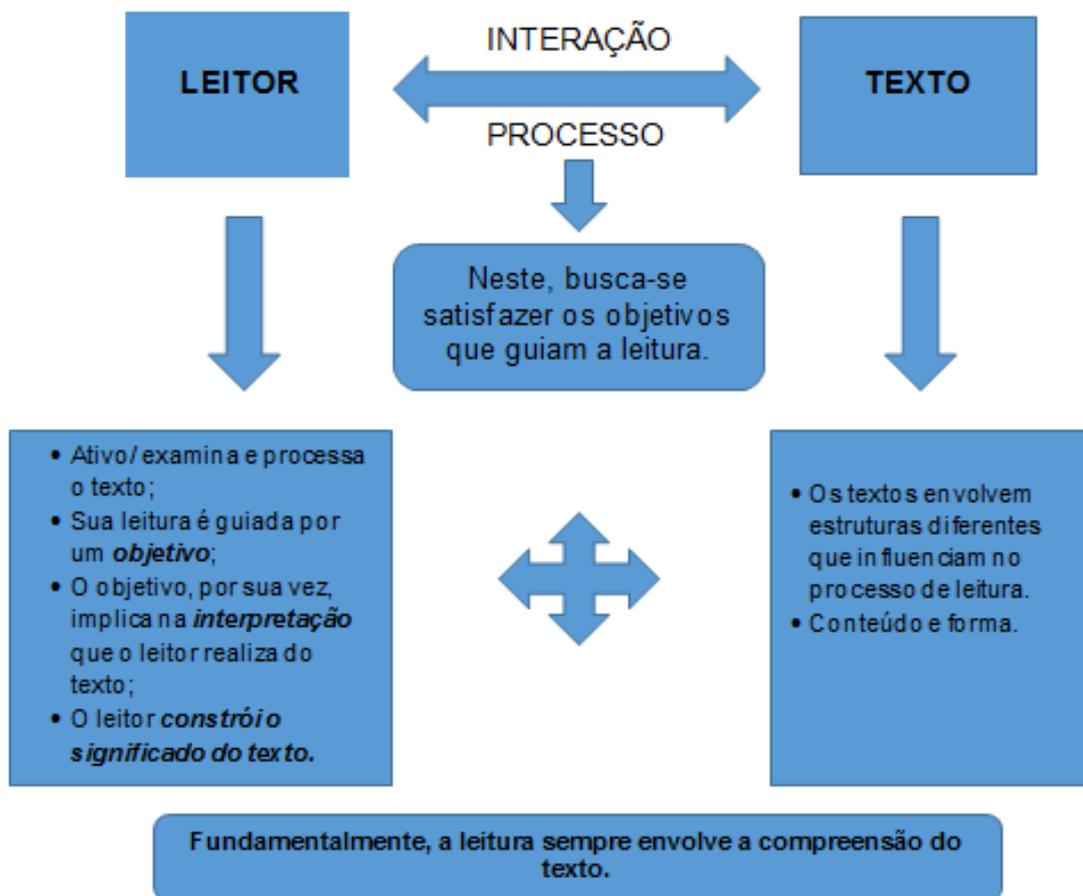
A partir desse contexto, situo a leitura como um processo que, no senso comum, parece ser uma tarefa simples, que não exige muito esforço, em que sua aprendizagem se resume a uma fórmula exata de juntar as letras. Mas, a partir de vários estudos em torno do processo de alfabetização, essa concepção simplista da leitura tem sido refutada, abrindo espaço para uma nova compreensão de processo dinâmico, de interação do leitor com o texto, que envolve vários aspectos. Por exemplo, à medida que o leitor lê um texto, muitos fatores estão envolvidos no processo para que ele seja compreendido, como, por exemplo, o modo como ele está organizado, o que o sujeito já conhece sobre o assunto, seus objetivos e expectativas com a leitura.

Para dar continuidade a esse diálogo considero interessante partir da seguinte pergunta: o que é ler? Na perspectiva de Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 68), “ler é compreender um texto”. De acordo com o documento “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”, “leitura é uma

prática de interação social, é encontro de sujeitos: leitor e autor, mediados pelo texto” (BRASIL, 2012d).

Tomando como referência a perspectiva de Solé (1998), apresento um esquema do ato de ler. E, a partir disso, trabalharei alguns aspectos básicos inerentes ao processo de leitura.

Figura 3 – Processo de leitura



Fonte: elaborada pela autora.

Na Figura 3, destaquei alguns aspectos que considero relevantes para melhor compreensão do que é *ler*. Tais fatores são pautados pela concepção de Solé (1998), que refere que toda leitura tem objetivos ou finalidades, que podem ser variadas. Por exemplo, alguém pode escolher ler por lazer, para ter uma informação concreta, para refutar ou confirmar um conhecimento, etc. Os objetivos pelos quais a leitura é guiada são, em parte, determinantes das interpretações realizadas pelo leitor.

As interpretações do texto são construídas a partir de um processo de elaboração e verificação de hipóteses ou previsões do leitor. Para ilustrar esse processo, Solé (1998) cita o exemplo dos romances policiais, em que, à medida que vamos lendo, também fazemos previsões de quem seja o assassino, mas, no momento em que tais previsões não se realizam ou estão incorretas, voltamos para reler e verificar outras evidências para culpar outro assassino. A autora também ressalta que as previsões não acontecem apenas em leituras de romances policiais, mas em todas as leituras que fazemos.

As previsões elaboradas pelo leitor contam com seu conhecimento prévio, seus objetivos com a leitura e o texto em si (superestrutura). O conhecimento prévio é aquilo que já sabemos, a bagagem experiencial, ou seja, à medida que você está lendo, inúmeros conhecimentos sobre o assunto são ativados, que, em conexão com os seus objetivos e aspectos do texto (estrutura lógica, coerência no conteúdo e organização), favorecem a construção do significado do texto, ou seja, a compreensão.

Os cadernos do PNAIC, no eixo leitura do componente curricular Língua Portuguesa, enfatizam três dimensões: a sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias de leitura e os domínios dos conhecimentos linguísticos. A dimensão sociodiscursiva diz respeito a reflexões sobre os contextos que geraram os textos lidos, os motivos que levaram a leitura do texto e o papel do leitor nesse processo (BRASIL, 2012c).

A segunda dimensão diz respeito ao desenvolvimento de estratégias cognitivas.

Saber antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido “faz sentido”, dentre outras estratégias, são essenciais para lidar com o texto. (BRASIL, 2012b, p. 16).

As estratégias de leitura, de acordo com Solé (1998), devem ser ensinadas para a compreensão do texto, pois não emergem, nem amadurecem. São ensinadas ou não ensinadas, se aprendem ou não.

A terceira dimensão, dos conhecimentos linguísticos, está relacionada ao funcionamento do sistema alfabético, às convenções ortográficas, a conhecimentos gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, sem estes a compreensão do texto fica comprometida.

Nesse sentido, compartilhando da perspectiva de Solé (1998, p. 24), para ler “[...] é necessário dominar as habilidades de decodificação e as distintas estratégias que levam à compreensão [...]”. Os conceitos e o esquema apresentados na Figura 3 revelam que a leitura é um processo dinâmico que envolve esforços cognitivos do leitor, e que sua aprendizagem não se dá de forma espontânea. Essa perspectiva aponta também para a importância do papel do professor nesse processo.

Apresentarei, a seguir, o que revela a pesquisa no que diz respeito à leitura. Com relação à professora (1), é mencionado que, independentemente da discussão do momento, se letramento ou alfabetização, o importante é que o professor tenha a noção de que o aluno se alfabetize com compreensão. Para ela, “*o importante é que tu tenhas compreensão de que teus alunos, que estão aqui, vão se apropriar dessa questão da escrita e da leitura com compreensão*”.

Em outro momento, a professora (1) diz que busca trabalhar leitura com os alunos a partir da contextualização do mundo deles, de suas vivências, fazendo com que estabeleçam essa relação. Para ela, o aluno tem que compreender, não só decodificar.

Antes de tratar especificamente das práticas de leitura da professora (1), destaco alguns princípios didáticos que constituíam suas aulas. Um deles era o ensino reflexivo – por vezes foram percebidos diálogos entre a professora e os alunos durante as atividades, o que estimulava os alunos a pensar sobre suas respostas, sobre suas hipóteses. Nesse sentido, seu ensino também era focado na problematização. Outro princípio era o ensino centrado na interação em pares – as aulas eram organizadas, em sua maioria, em atividades em grupo (jogos, brincadeiras, rodas de conversa); havia incentivo para a participação dos alunos – por diversas vezes eram chamados a ir ao quadro ou mural realizar as atividades, eram questionados e incentivados. Outro princípio era o da diversificação de estratégias didáticas – eram realizadas várias atividades, as aulas transcorriam por meio de jogos, brincadeiras, aula expositiva, mas sempre envolviam todos os princípios apresentados.

Com relação ao processo de ensino de leitura da professora (1) foi possível perceber as práticas apresentadas a seguir. A escrita e o reconhecimento do nome próprio – nessa atividade, o aluno busca identificar e reconhecer seu nome. A professora perguntava o nome de cada aluno, escrevia-os no quadro e, em seguida, pedia para que todos verificassem se seus nomes estavam escritos. Ela ressaltava

que todos os nomes deveriam estar escritos, inclusive o dela. Após, fazia a leitura dos nomes completos, um por um. Nesse momento, os alunos ficavam ansiosos e, à medida que os nomes eram lidos, riam e ficavam entusiasmados com a atividade.

De acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 134), o nome próprio é um texto de grande importância para se trabalhar com os alunos. “É um texto com autêntico significado para a criança: designa-a, marca seu território e propriedade, identifica-a [...]”. Além disso, é o primeiro texto que a criança quer reconhecer. Por meio do nome próprio também podem ser trabalhados diversos conteúdos.

Leitura de textos memorizados – a professora utiliza parlendas e canções para os alunos memorizarem, e, com isso, trabalha a capacidade de retenção do texto, sua reprodução ordenada e fiel e relaciona o memorizado com o escrito. O interessante é que à medida que os alunos faziam o ajuste do memorizado ao escrito, relacionavam também algumas letras e palavras com as de seus nomes.

Reconhecimento de palavras significativas – a professora trabalhava a leitura de palavras-chave extraídas dos textos memorizados. Outra atividade foi o reconhecimento dos nomes das mães dos alunos.

Motivação e entusiasmo para a leitura – a professora preparava o momento da leitura. Foi possível perceber que nesse momento os alunos eram convidados, um a um, a ocuparem seus lugares em um tapete de E.V.A colorido que ficava arrumado em um canto da sala, onde também tinha um pufe grande em que a professora sentava. Em uma atividade, a professora os organizou no tapete, buscou em sua mesa uma caixa pequena colorida e, de dentro dela, tirava fichas verdes de papel cartão com palavras do texto (que já havia sido trabalhado antes com os alunos, uma parlenda), colocava-as dentro de um envelope e, à medida que ia revelando as sílabas das palavras, os alunos iam buscando ler que palavra era aquela.

Leitura por parte do professor – a professora fazia a leitura de livros de histórias, dos nomes dos alunos, de parlendas, de músicas, de poemas. A leitura dos textos por parte do professor é extremamente importante, pois, por meio dela, a criança entra em contato com o conteúdo, com a linguagem escrita antes mesmo de escrever e de ler, e, além disso, o professor serve de modelo de como se lê (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000).

Foi possível perceber que para a professora (2) a leitura está ligada ao conceito de letramento. De acordo com seus depoimentos, a leitura vai além da

alfabetização, é a questão do letramento. Ela menciona que o letramento é um grande desafio e diz não saber se os professores estão conseguindo alcançá-lo, porque é complicado.

Para a professora (2), o principal é que o aluno consiga fazer uma leitura com significado para ele, que ela proporcione outros aprendizados, por exemplo, de outras disciplinas, e que seja instrumento para que o aluno seja um cidadão crítico. A professora diz que incentiva muito a leitura. Nesse sentido, tem um projeto em sala de aula denominado de “bibliosacola”: são cinco livros em uma sacola que um aluno tem direito de levar para sua casa e ficar por até quatro dias. Segundo a professora (2), depois que todos leem, é realizado um trabalho com a turma sobre os livros. Também foi possível perceber que naquela semana, dois livros, um do Grêmio e um do Internacional (times de futebol), estavam sendo emprestados para dois alunos que levariam para casa e trariam depois.

Em outro momento, observou-se que, à medida que os alunos terminavam suas atividades, podiam pegar um livro para ler e, assim que começasse outra atividade, deveriam guardar o livro embaixo da mesa e ler depois.

Com relação à professora (3), constatou-se que as atividades de leitura eram mais centradas em perguntas e respostas – o aluno recebia o texto e tinha que responder perguntas sobre ele. Na concepção de Solé (1998), atividades desse tipo, perguntas-respostas, são caracterizadas como avaliação do que foi compreendido e não como ensino da compreensão leitora, pois centram-se no produto e não no processo que o gera.

Uma atividade também observada no 3º ano foi a ida dos alunos à biblioteca. A professora (3) informou aos alunos que a aula seria na biblioteca e explicou que cada um teria que escolher um livro e, a partir da leitura, deveriam preencher uma ficha com o seu nome, título da história, nome do autor, ilustrador, editora e, por fim, fazer o resumo da obra. No entanto, a atividade não foi concluída pelos alunos, pois o sinal tocou indicando a hora do recreio; com isso, apenas alguns alunos conseguiram responder às primeiras perguntas, não chegando a fazer o resumo da leitura.

A tarefa supracitada é uma proposta de aula muito rica se trabalhada em sua totalidade, pois traz aspectos sociodiscursivos (com possibilidade de se trabalhar dados sobre a obra, autor, contexto, etc.) e estratégias de leitura (resumo). O resumo é uma atividade de grande importância para ser desenvolvido com os

alunos, pois, de acordo com Solé (1998), pode ser considerada uma atividade que leva o aluno a transformar seu conhecimento e a elaborar novos conhecimentos. Entretanto, se faz necessário que seja ensinado ao aluno tanto no aspecto de suas regras quanto a utilizá-las em função dos objetivos de leitura previstos.

7.3.2 Escrita

De maneira simples e objetiva, Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 68) conceituam da seguinte forma a escrita: “escrever é produzir um texto”. Considero estar subentendido nesse conceito um processo que envolve não só a apropriação da linguagem escrita por meio de variados gêneros discursivos, orais e escritos, como também a apropriação do sistema de escrita alfabético e o seu caráter funcional. No entanto, tal processo parece estar ainda obscuro no âmbito escolar. Como foi abordado no Capítulo 4, a criança, antes mesmo de chegar à escola, já traz consigo ideias sobre a escrita, ideias essas que muitas vezes não são levadas em consideração no processo de apropriação da escrita alfabética. Peço licença para citar um exemplo bem familiar: outro dia, brincando com a minha sobrinha de 4 anos, que ainda não frequenta a escola, dei a ela uma folha de papel em branco para desenhar o que quisesse. Ela resolveu desenhar uma casa do modo como sabia e, ao final, disse que era preciso escrever um nome para a casa. Disse, então, que escrevesse, e ela escreveu uns rabiscos na forma de várias letras “w” juntas.

Embora seja um exemplo simples, que se enquadraria na Educação Infantil, o que pretendo ilustrar aqui é que antes mesmo de a criança chegar à escola ela já tem sua concepção sobre a escrita, o que me faz pensar no seguinte questionamento: será que a escola tem levado em consideração o que a criança pensa sobre o que é escrever? Partindo desse princípio, de conhecer o que a criança já sabe sobre a escrita, a explicação inicial para o exemplo é que a fase em que minha sobrinha se encontra é a dos grafismos primitivos, rabisco e pseudoletas, e não que ela não sabe nada e precisa aprender, ou seja, é uma “tábula rasa”. De acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2000), essa fase é considerada uma das primeiras tentativas de escrita infantil, caracterizada por signos que se distinguem dos desenhos e das letras convencionais.

Desse modo, o conhecimento das etapas da construção da escrita parece ser fundante para que o professor trabalhe numa perspectiva que se diferencie de

muitas práticas que ainda se baseiam numa concepção de transmissão de conhecimento – em que o conhecimento prévio da criança é ignorado e as aprendizagens de escrita não são significativas, resumindo-se, segundo Piccolli e Camini (2012, p. 69), “ao treino ortográfico das letras, à formulação de frases semânticas e sintaticamente pobres e à cópia de longos textos do quadro”.

Nesse sentido, foi possível verificar que os documentos oficiais corroboram não só a necessidade do conhecimento do sistema de escrita alfabética como também os de outras dimensões, como referido nos cadernos do PNAIC e no documento “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” (BRASIL, 2012d), que apresentam no componente curricular da Língua portuguesa os seguintes eixos referentes à escrita: produção de textos escritos (dividida em três dimensões: sociodiscursiva, o desenvolvimento das estratégias de produção de textos, as relações entre produção de escrita e a análise linguística) e a análise linguística, organizada nas seguintes dimensões: discursividade, textualidade, normatividade, e apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nesse momento buscarei apresentar as práticas observadas sobre a escrita. Com relação à professora (1), foi possível perceber que ela trabalhava considerando os níveis psicogenéticos da escrita. A partir de estratégias diagnósticas, buscava conhecer o nível de escrita em que os alunos se encontravam e, a partir daí, desenvolver suas atividades.

Importa ressaltar que trabalhar nessa perspectiva, considerando os níveis da escrita da criança, ainda causa estranheza, e até rejeição, por parte dos pais. Um fato interessante foi observado nesse sentido: um aluno chegou até a professora e lhe mostrou seu caderno, dizendo que sua mãe havia corrigido a tarefa do dia anterior e havia pedido que mostrasse à professora. A tarefa se tratava de uma avaliação diagnóstica de escrita espontânea, em que o aluno é incentivado, a partir das orientações da professora, a escrever de sua maneira. A mãe do aluno, provavelmente por não se deparar com uma escrita convencional, até porque ele ainda não se encontrava no nível alfabético da escrita, deve ter julgado que aquela escrita estava errada, fazendo com que seu filho refizesse a atividade e mostrasse à professora o seu possível relapso com relação a sua obrigação. O comportamento da mãe é compreensível, uma vez que ainda presenciamos no âmbito escolar

práticas pedagógicas voltadas para a escrita mecânica de repetições e cópias de letras sem sentido.

Observou-se também que a professora (1) trabalhava vários conteúdos da escrita por meio dos nomes próprios, como a quantidade de letras do nome e a ordem em que estavam escritas. A partir do amplo repertório de letras dos nomes dos alunos era trabalhada a identificação delas (nome das letras) e outras associações (o “Ca” de Cauã e o “k”), a realização do próprio nome: cópia e memória; associação som-letras. Assim como também tratava dos mesmos conteúdos a partir de vários textos, como parlendas, músicas, poemas, trabalhando a partir de palavras-chave dos diversos tipos de textos.

Com relação às professoras (2) e (3), suas atividades de escritas aparentemente estavam mais próximas de alcançar o objetivo de cumprir com o conteúdo do que o processo de produção da escrita. As atividades, muitas vezes com rico potencial para se trabalhar os gêneros textuais e seus sentidos e, com isso, as convenções gramaticais, limitavam-se, em sua maioria, às normas ortográficas, à separação silábica e à leitura e interpretação do texto. Conteúdos que posteriormente eram cobrados para prova.

Um aspecto interessante é que as três professoras centravam suas aulas no componente curricular da Língua portuguesa e na área de Matemática. Na área de Matemática, por sua vez, a escrita estava mais ligada a resoluções das operações, em seu formato convencional, as “famosas continhas”.

7.3.3 Oralidade

No início deste capítulo usei o termo “questão da oralidade” para tratar de um eixo tão importante quanto a escrita e a leitura, mas que não se evidenciou como os demais nas práticas observadas. De acordo com o glossário Ceale, a oralidade “está estreitamente relacionada ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, tanto no que se refere à sua produção, quanto no que diz respeito à sua escuta”.²²

²² O Glossário Ceale – termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores – é uma publicação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Está disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

Assim como a leitura e a escrita, a oralidade também é fundamental para o processo de alfabetização, pois por meio dela a criança expressa sentimentos, valores e saberes. De acordo com Picolli e Camini (2012), o fato de as crianças adentrarem a escola falando, se comunicando, não significa que elas vêm de casa dominando as situações de oralidade, por isso, assim como a leitura e a escrita, a oralidade também deve ser objeto de ensino na escola. Nesse sentido, as atividades de produção de textos orais no processo de alfabetização, de acordo com o glossário Ceale caracterizam-se por três dimensões: a importância de práticas pedagógicas que proporcionem aos participantes experiências de interagir e dialogar; a experiência dos alunos com a cultura letrada constituída por meio de práticas orais; e a importância de atividades que focalizem a produção de gênero dos discursos orais.

De acordo com Picolli e Camini (2012), as habilidades orais podem ser trabalhadas por meio de atividades como narrar fatos de forma coerente e clara, apresentar assuntos estudados com clareza, estratégias para argumentar posições e pontos de vista, e; descrever e sintetizar ideias.

De acordo com o observado, a oralidade como objeto de ensino aparece mais claramente nas práticas da professora (1), em atividades de recitações de poemas, ditados populares e cantigas, assim como em momentos de conversas em que os alunos eram incentivados a argumentar, a elaborar opinião, a expor seus conhecimentos. Outro aspecto que pode ser observado é a relação oral e escrita, em que os textos cantados e memorizados serviam de base para a identificação e o reconhecimento da escrita e, por fim, as situações de conflito cognitivo eram meios para o aluno expor seus pensamentos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o diálogo com os questionamentos iniciais deste trabalho, cuja questão orientadora é: “como os professores concebem os três primeiros anos do Ensino Fundamental para o processo de aquisição da leitura e da escrita?”, pude assinalar as seguintes considerações.

Em primeiro lugar, esta pesquisa significou um exercício de diálogo constante com a elaboração teórica sobre o Ensino Fundamental. O envolvimento num examinar crítico sobre os aspectos emergentes da pesquisa possibilitou-me um processo de descobertas, reformulações e construções de conhecimento. Nesse processo, vivenciei situações ora como pesquisadora, ora como professora, o que se tornou um desafio, pois à medida que ia estabelecendo uma maior proximidade com o objeto de estudo, buscava também estabelecer o estranhamento ao que me é comum.

No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, fui tomada por vários questionamentos quanto a minha própria prática. Deparar-me com a situação do cotidiano escolar, no papel de pesquisadora, me permitia vivenciar situações de espelhamento, em que as minhas experiências enquanto professora, vistas sob outro ângulo, se tornavam alvo de reflexões à luz de um embasamento teórico. Por isso, considero que o desenvolvimento desta pesquisa também foi um processo de formação.

Em segundo lugar, no que tange as questões da pesquisa, foi possível perceber a necessidade de compreensão da historicidade que envolve o Ensino Fundamental, pois só por meio dela conseguimos visualizar os avanços referentes à democratização da educação no Brasil e planejar as mudanças ainda necessárias para uma educação de qualidade.

Ainda na perspectiva do Ensino Fundamental de nove anos, acredito ser uma das políticas educacionais mais abrangentes formulada até então, pois além do suporte legal, primeira condição necessária para sua garantia, traz o delineamento de outras políticas, como a do Ciclo de Alfabetização, em que aponta para uma nova proposta curricular e um novo projeto político-pedagógico de escola. No entanto, ao que parece a política do Ciclo de Alfabetização ainda não foi bem compreendida pelas professoras e com isso temas subjacentes a esta política, como avaliação e planejamento, também são pouco compreendidos.

Embora avaliação e planejamento não sejam tópicos novos a serem discutidos no contexto educacional brasileiro, pois há muito tempo é discutida a necessidade de avaliar para promover e não para reter, em avaliação e planejamento como processos indissociáveis e constantes. Tais assuntos ainda vivem embaixo de uma cultura velada de “ensino bom é ensino que reprova”, em que o planejamento é cumprimento burocrático.

Nesse sentido, a política do Ciclo de Alfabetização tem encontrado resistências em sua implementação no contexto escolar até por parte dos professores, pois conceber os três primeiros anos na perspectiva da progressão continuada não é tarefa fácil. Diante desse contexto de mudanças que o Ensino Fundamental tem passado, que requer do corpo docente e da direção escolar novas compreensões, o acompanhamento constante das Diretrizes Curriculares Nacionais, torna-se tarefa indispensável para uma visão crítica, política e pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos.

Assim sendo, o processo de formação de professores deve se dar não só através do PNAIC que tem como uma de suas ações – preparar o profissional para a concepção de Ciclo de Alfabetização que vem se delineando com o compromisso de alfabetizar na idade certa, como também em espaço/tempo na escola.

Se por um lado é possível ver os avanços em busca de um projeto pedagógico coerente com a construção de uma educação de qualidade, por outro, a escola ainda parece estar presa a um sistema educacional burocrático aliado a condições reais desfavoráveis, sejam de trabalho do professor, sejam de infraestrutura. Tais condições revelam-se como um dos limites da implementação do Ciclo de Alfabetização, e até um paradoxo, pois, como almejar uma educação de qualidade sem passar por condições de trabalho favoráveis? Tempo disponível para estudos e pesquisas, carga horária adequada e boa remuneração são fatores que incidem diretamente na prática do professor. Então, para que o professor tenha uma prática de leitura e escrita, na perspectiva do letramento, e que contribua para mudanças significativas no processo de alfabetização, melhorando a condição social do estudante, promovendo-o à condição de cidadão crítico, são necessárias condições de trabalho favoráveis. Assim, considero que estamos constituindo o caminho de alfabetizar letrando, e, ainda que seja possível ver os avanços no que diz respeito à educação, muito ainda precisa ser desmistificado, construído e aprimorado no âmbito das concepções que permeiam a educação escolar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2012.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1990.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados** - Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 15, n. 42, mai./ago. 2001.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: Contexto, 2010.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934/96), comentada e interpretada artigo por artigo.** São Paulo: Avercamp, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- BRASIL. Decreto-lei nº 5.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Disponível em: <

1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 mai. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. 562 p.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos, 3º relatório do programa**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejamento e organização da rotina na alfabetização. ano 3, unidade 2. Brasília: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_2_MIOLO.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. ano 3, unidade 8. Brasília: Ministério da Educação, 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_8_MIOLO.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 nov. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1999.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. v. 1. Porto Alegre. Artmed, 2000.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papyrus, 1997.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação da aprendizagem não é medida. Reprovação não garante qualidade. **Salto para o Futuro (TV Escola/MEC)**, Brasília, ano 23, n. 8, p. 9-15, maio. 2013a. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17181308_ConcepcaoPraticasdeAvaliacao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização. **Salto para o Futuro (TV Escola/MEC)**, Brasília, ano 23, n. 8, p. 4-8, maio. 2013b. Disponível em:

<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17181308_ConcepcaoPraticasdeAvaliacao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Avaliação e complexidade da ação pedagógica: desafios para avaliar com o pensamento complexo.** In: **PROJETO INNOVA CESAL/ALFA III - Quarta reunião do Proyecto Innova Cesal - Evaluación y pensamiento complejo.** Costa Rica/2011. (Encontro).

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** ed. com. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Moderna, 2003.

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

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 15. ed. 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LEÃO, Débora Ortiz de. **O ensino fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: políticas curriculares e formação de professores.** 2014. Projeto (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. (No prelo).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez. 1994.

LIMA, Leonardo Clave Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1806/1603>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2008.

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

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-33.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAIS, Artur Gomes. Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre os “pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso?. **Salto para o Futuro (TV Escola/MEC)**, Brasília, ano 23, n. 4, p. 12-23, abril. 2013. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/13054004_Alfabetizacaoaprendizagemensinodaleituraedaescrita.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

MORTATTI, Mária do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 25-32.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 42, n. 146, p. 586-611, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/14.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

REDE SUL BRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.
Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário. v. 2. Porto Alegre: Ministério da Educação, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MENDONÇA, Márcia. Alfabetizar letRANDo. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação (LDB): trajetórias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

VALLE, Rosane de Camillis Dalla; VITÓRIA, Maria Inês Corte. A motivação de alunos/professores durante o processo de alfabetização. **Ciência em Movimento**, São Paulo, ano 14, n. 28, p. 37-43, 2011.