

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEBF
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS E O
ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE
SÃO JOÃO-PR

Fabiana Birch

Francisco Beltrão - PR

2014

FABIANA BIRCH

**A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS E O
ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE
SÃO JOÃO-PR**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação; Linha de pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Benedita de Almeida

Francisco Beltrão - PR

2014

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Birch, Fabiana

B617e O ensino fundamental de nove anos e o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais no município de São João -PR. / Fabiana Birch. – Francisco Beltrão, 2014.

163 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Benedita de Almeida.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2014.

1. Ensino Fundamental. 2. Leitura. 3. Formação de professores. I. Almeida, Benedita de. II. Título.

CDD 20. ed. – 372.98162

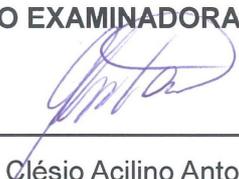
FOLHA DE APROVAÇÃO

FABIANA BIRCH

Título do Trabalho: A Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais no Município de São João/PR

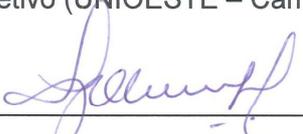
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professor Dr. Clésio Acilino Antonio

Membro Efetivo (UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão)



Professora Dr^a. Ivete Janice de Oliveira Brotto

Membro Efetivo (UNIOESTE – Campus de Cascavel)



Professora Dr^a. Maria Iolanda Monteiro

Membro Efetivo (UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos/SP)



Professora Dr^a Benedita de Almeida

Orientadora (UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão)

Francisco Beltrão, 01 de julho de 2014.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que sempre me ensinaram a importância da escola.

Ao meu esposo Márcio, amigo, companheiro e grande incentivador dessa conquista, obrigada pela compreensão, pela confiança e pelo apoio.

Aos meus filhos Felipe e Matheus, razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses dois anos de estudo, pude contar com pessoas maravilhosas que acompanharam minha trajetória e fizeram dela um caminho mais suave e realizador. Por esse motivo, agradeço-lhes:

À minha orientadora Prof^a Dr^a Benedita de Almeida, por orientar-me nessa pesquisa e em todos os outros trabalhos e momentos em que precisei de sua ajuda, orientação e motivação. Agradeço a confiança em mim depositada, pois foi mais que minha orientadora, foi minha companheira nessa caminhada. Dividir a conquista de mais esse sonho com você foi um privilégio, um momento de aprendizado, crescimento pessoal e intelectual, tudo isso graças ao seu profissionalismo e comprometimento.

Às professoras Maria Yolanda Monteiro e Ivete Janice de Oliveira Brotto, ao professor Clésio Acilino Antonio, pelas valiosas contribuições na qualificação do trabalho.

A toda equipe de docentes do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação – Nível de Mestrado do Campus de Francisco Beltrão, pelas contribuições à minha formação.

A todas as professoras que participaram deste estudo, contribuindo para os resultados alcançados, meus agradecimentos, por me receberem e por confiarem na seriedade da pesquisa.

Aos meus pais e sogros, por me ajudarem e acompanharem meus filhos nos momentos em que estive ausente.

Ao meu esposo Márcio, pelo amor, pela compreensão, pelo incentivo constante, pelo auxílio e contribuições na sistematização dos dados obtidos na pesquisa. Obrigada pela paciência e pelas palavras de conforto, quando parecia que eu já não tinha mais forças. Enfim, obrigada por sonhar comigo e por ajudar a realizar mais este sonho. TE AMO.

RESUMO

BIRCH, Fabiana. **A ampliação do ensino fundamental para nove anos e o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais no município de São João-PR.** 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

Este estudo se desenvolveu a partir de problematizações sobre a ampliação do Ensino Fundamental (EF), para nove anos de duração, referentes ao ensino de leitura e escrita nos Anos Iniciais. O objetivo foi analisar, junto às professoras de 5º e 6º anos dessa etapa escolar, do município de São João, PR, as relações dessa nova organização do EF com a aprendizagem de leitura e escrita. A pesquisa foi realizada no período de 2012 a 2013 e envolveu todas as onze escolas estaduais e municipais que ofertam 5º e 6º anos, no município. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dezesseis sujeitos - seis professoras estaduais de Língua Portuguesa no 6º ano, sete professoras municipais do 5º ano (AIEF), uma pedagoga da rede municipal, uma secretária de educação do município e a responsável pelos AIEF de nove anos do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco. Os documentos analisados foram as Propostas Pedagógicas Curriculares dos AIEF da organização de oito e de nove anos do EF no município; dados internos das instituições, referentes às idades e ao aproveitamento escolar em Língua Portuguesa, das turmas de 2011, 2012 e 2013, de 4ª e 5ª séries e 5º e 6º anos. As informações coletadas foram analisadas a partir dos pressupostos do materialismo histórico, como opção teórico-metodológica que possibilitou uma reflexão sobre o objeto de pesquisa, considerando-o em sua totalidade, relações e contradições, e pressupostos histórico-culturais dos estudos da linguagem, de Vigostki e Bakhtin, que compreendem a língua como fenômeno social, resultante da dimensão cultural da experiência humana e constituinte dos sujeitos. Os resultados apontam que, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de São João, as orientações referentes à adoção dos ciclos de aprendizagem, como proposta de formação integral dos estudantes, recebeu ênfase apenas nos três primeiros anos dos AIEF, não contemplando os anos seguintes (4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos); que não houve reorganização dos conteúdos escolares para as turmas de 5º ano; não foram relatados momentos de planejamento conjunto entre professores municipais e estaduais; e que as formações destinadas aos profissionais da educação não atenderam às necessidades das escolas e professores, para efetuar a transição. Apontam, também, melhoria no desempenho dos estudantes; alteração das práticas docentes em função de um ensino mais contextualizado e dinâmico, capaz de explorar a diversidade textual, com maior tempo dedicado à leitura e produção de textos, do que, especificamente, ao ensino normativo da língua; inclusão de conteúdos de ensino específicos da alfabetização na PPC reorganizada; melhora do domínio do código alfabético no que se refere às questões técnicas de escrita dos alunos que chegam aos 5º e 6º anos; e maior interesse pela leitura. Tais resultados positivos no ensino e aprendizagem de leitura e escrita situam-se em um contexto multideterminado historicamente e ultrapassam a simples relação com a ampliação do tempo de permanência na escola e sua obrigatoriedade e podem ter sido influenciados por outros programas e políticas educacionais. Contudo, pela perspectiva histórico-cultural que fundamentou a pesquisa, reconhece-se que, ao ingressarem na escola mais cedo, as crianças têm ampliadas suas possibilidades de relações com a cultura escrita e, conseqüentemente, possibilitada a ampliação de suas aprendizagens.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos, leitura, escrita, formação de professores.

ABSTRACT

BIRCH, Fabiana. **The expansion of elementary education to nine years and the teaching of reading and writing in the initial years in São João - PR.** 2013. 163 f. Thesis (MASTER) - Graduate Program in Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

This study has been developed from problematizations about the enlargement of Elementary Education (EE), to nine years lasting, referring to reading and writing teaching in the Early Years of learning. The aim was to analyze, with the teachers of 5th and 6th grades of this academic stage, in São João, PR, the relationships of this new organization of EE and the reading and writing learning process. The survey took place from 2012 to 2013 and involved all eleven state and municipal schools which offer 5th and 6th grades in this town. It was interviewed sixteen people with semistructured questions - six state teachers of Portuguese Language in the 6th grade, seven municipal teachers of the 5th grade (AIEF), a municipal pedagogy teacher, the municipal secretary of education and the responsible for "AIEF" of nine years at Núcleo Regional de Pato Branco. The studied documents were the Pedagogical Proposition of schools for "AIEF" of the organization lasting eight and nine years of studying at elementary school in São João County; internal data of the institutions, referring to the ages and the scholar learning of Portuguese Language, the classes from 2011, 2012 and 2013, of 4th and 5th grades and 5th and 6th grades. The data were analyzed based on the assumptions of historical materialism as a theoretical-methodological approach that enabled a reflection upon a the research object, considering it in its entirety, relationships and contradictions, and historical and cultural assumptions of language studies, by Vygostki and Bakhtin, who understand the language as a social phenomenon, resulting from the cultural dimension of human experience and constituent subjects. The results of this study show that, with the implementation of Elementary Education of nine years lasting in the São João, the guidelines related to the adoption of learning cycles, as proposed for integral formation of students, received emphasis only in the first three "AIEF" grades, not contemplating the following grades (4th, 5th, 6th, 7th, 8th and 9th grades); there wasn't reorganization of school content for classes of 5th grade; there wasn't planning meetings between state and local teachers reported; and also there was no training for education professionals so it didn't gave the support for schools and teachers to make the effective transition. This study also pointed improvement in students performance; changes on teachers' practices aiming a more contextualized and dynamic teaching, able to explore the textual diversity, with more time on reading and producing texts, than, specifically, the normative language teaching; inclusion of specific teaching content of literacy in the reorganized PPC; improved mastery of the written code with regard to the technical issues of writing students who arrive at 5th and 6th grades; and greater interest in reading. Such positive results in teaching and learning of reading and writing are situated in a historical context multidetermined and beyond the simple relation with the expansion of the time spent in school and its obligation, they may have been influenced by other programs and educational policies. However, the cultural-historical perspective that justified this search, it is recognized that when children get into school earlier, they have enlarged their possibilities of relations with the written culture and thus made possible the expansion of their learning.

Keywords: Elementary School of nine years, reading, writing, teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cronograma de sugestão de organização Curricular para implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.....	41
Quadro 2: Número de alunos de 5º anos atendidos por instituição escolar na rede de ensino do município de São João.....	42
Quadro 3: Número de alunos de 6º anos atendidos por instituição escolar na rede estadual de ensino do município de São João.....	43
Quadro 4: Formação profissional e tempo de atuação das professoras de 5º e 6º anos.....	46
Quadro 5: Orientação de equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos.....	58
Quadro 6: Comparativo entre a Proposta Pedagógica Curricular Educação Infantil – Pré III e 1ª série, na organização de oito anos do Ensino Fundamental e Proposta Pedagógica Curricular para 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos, referente à prática de oralidade e expressão.....	69
Quadro 7: Proposta Pedagógica Curricular Educação Infantil – Pré III e 1ª série, na organização em oito anos do Ensino Fundamental e Proposta Pedagógica Curricular para 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos, referente aos conteúdos de ensino da escrita.....	71
Quadro 8: Proposta Pedagógica Curricular Educação Infantil – Pré III e 1ª série, na organização em oito anos do Ensino Fundamental e Proposta Pedagógica Curricular para 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos, referente aos conteúdos de ensino de leitura.....	73
Quadro 9: Proposta Pedagógica Curricular de 4ª série, na organização em oito anos do Ensino Fundamental, e Proposta Pedagógica Curricular para o 5º ano, no Ensino Fundamental de nove anos, referente aos conteúdos de ensino de oralidade e expressão.....	75
Quadro 10: Proposta Pedagógica Curricular de 4ª série, na organização em oito anos do Ensino Fundamental e Proposta Pedagógica Curricular para o 5º ano, no Ensino Fundamental de nove anos referente aos conteúdos de ensino de escrita.....	76
Quadro 11. Proposta Pedagógica Curricular de 4ª série, na organização em oito anos do Ensino Fundamental, e Proposta Pedagógica Curricular para o 5º ano, no Ensino Fundamental de nove anos, referente aos conteúdos de ensino de leitura	77
Quadro 12. Possibilidades de organização do Ensino Fundamental de nove anos, criadas e implementadas pelos sistemas de ensino.....	82
Quadro 13: Percepções e expectativas das professoras de 5º e 6º anos sobre a ampliação do EF.....	101

Quadro 14: Caracterização do aluno leitor, segundo as professoras da pesquisa.	104
Quadro 15: Avaliação das professoras sobre o desempenho em leitura dos alunos de 5º e 6º ano.....	108
Quadro 16: Metodologias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa referentes à leitura.....	109
Quadro 17: A aprendizagem da escrita na escola e as experiências extraescolares dos alunos.....	118
Quadro 18: Fatores causadores das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.....	124
Quadro 19: Metodologias desenvolvidas nas atividades de produções textuais.....	128
Quadro 20: Alterações nos conteúdos, planejamento e metodologias de ensino em leitura e escrita.....	133
Quadro 21: Resultados do rendimento escolar nos anos de 2012 e 2013 na rede estadual de ensino para as turmas de 6º anos.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Média de idades das turmas de 4ª série e 5º anos.....	126
Gráfico 2. Média de idades das turmas de 5ª série e 6º anos.....	126
Gráfico 3. Comparativo de aproveitamento escolar em Língua Portuguesa dos alunos de 4ª série e 5º anos.....	138
Gráfico 4. Comparativo de aproveitamento escolar em Língua Portuguesa dos alunos de 5ª série e 6º anos.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa do estado de Paraná dividido pelas microrregiões dos Núcleos Regionais de Educação.....	39
Figura 2. Mapa da microrregião sob jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco.....	39
Figura 3. Diagrama representativo da relação entre linguagem e formação humana.....	98

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	154
APÊNDICE 2. Descrição e principais informações dos documentos oficiais norteadores da ampliação e implantação do Ensino Fundamental de nove anos utilizados na pesquisa.....	155
APÊNDICE 3. Roteiro de entrevista com professoras de 5º e 6º anos	157
APÊNDICE 4. Roteiro de entrevista com Secretária Municipal de Educação e Pedagoga municipal.....	160
APÊNDICE 5. Roteiro de entrevista com Núcleo Regional de Educação.....	162

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Relação de alunos matriculados em 2008 no primeiro ano de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em São João – PR e seu mês de nascimento.....	49
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

AFEF – Anos Finais do Ensino Fundamental

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

MEC – Ministério da Educação e Cultura

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

CA – Ciclos de Alfabetização

PC – Progressão Continuada

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

SEED – Secretaria de Estado da Educação

MP – Ministério Público

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

EaD – Educação a Distância

SEB – Secretaria de Educação Básica

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

SUED – Superintendência da Educação

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE FIGURAS	
LISTA DE APÊNDICES	
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1. A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS NO PLANO LEGAL.....	27
1.1 A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em nível nacional	31
1.2 A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no estado do Paraná....	35
1.3 A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de São João – PR.....	38
CAPÍTULO 2. AS ESPECIFICIDADES DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO	48
2.1 A orientação aos professores da rede municipal e estadual do município de São João.....	53
2.2 Formação docente: questões políticas e práticas.....	60
2.3 A proposta Pedagógica Curricular para os AIEF no Ensino Fundamental de nove anos no município de São João: uma nova distribuição dos conhecimentos escolares?.....	66
2.4 Os Ciclos de Aprendizagem no contexto da ampliação do Ensino Fundamental de nove no município de São João.....	79
CAPÍTULO 3. ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO.....	85
3.1 Leitura e escrita no Ensino Fundamental de nove anos: o repensar de práticas e valores na cultura escrita.....	85
3.2 Expectativas e percepções das professoras municipais e estaduais sobre a ampliação do EF.....	100
3.2.1 Desempenho dos alunos de 5º e 6º anos em leitura.....	103
3.2.2 Desempenho em escrita dos alunos de 5º e 6º anos no Ensino Fundamental de nove anos.....	117
3.2.3 Práticas docentes para o ensino de leitura e escrita nos 5º e 6º anos.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
APÊNDICES.....	154

INTRODUÇÃO

A preocupação com a alfabetização e com os resultados em proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do Ensino Fundamental (EF) tem ganhado destaque nas discussões, nos estudos acadêmicos e nas políticas e programas sociais e educacionais. Nessa perspectiva, uma importante estratégia para reverter os baixos resultados apresentados pelos alunos, nessa etapa da escolarização, é apresentada pela Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006a), ao tornar obrigatório o ingresso das crianças de seis anos no EF e ampliá-la, de oito, para nove anos.

Muitas discussões são levantadas em relação à efetividade da ampliação do tempo de permanência na escola para um melhor ensino e aprendizagem¹ de leitura e escrita, de modo que se possibilitem aos estudantes melhores condições de aprendizagem dessas duas práticas fundamentais à formação humana e à inserção dos sujeitos na cultura letrada.

Visto que a sociedade organiza muitos de seus processos pela cultura escrita, tornando-a, muitas vezes, mecanismo de inclusão, a ampliação de permanência no processo educativo escolar é entendida, na referida lei, como possibilidade de garantir aos estudantes maior tempo de convivência com as práticas escolares, com o saber sistematizado, conseqüentemente, com a leitura e a escrita, de forma a ampliar sua aprendizagem e suas condições pela e para a conquista de cidadania. Portanto, essa política educacional, ao ampliar a escolaridade obrigatória para nove anos, apresenta-se como medida extremamente significativa em relação ao direito à educação e à formação dos escolares em leitura e escrita.

O ensino de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) é o objeto deste estudo, cujo objetivo foi identificar e analisar as relações da ampliação temporal do EF, no ensino e aprendizagem de leitura e escrita nessa etapa da escolarização. Etapa que recebeu especial atenção no momento da mudança e nos processos subsequentes, em sua operacionalização efetiva no sistema escolar. Foi, portanto, o setor em que as principais alterações para o ensino de leitura e escrita foram sugeridas e propiciadas.

Desse modo, com vistas a analisar como as alterações propostas para essa etapa da escolarização foram organizadas e se atenderam aos objetivos expressos para sua

¹ A expressão “ensino e aprendizagem” é usada, neste trabalho, no sentido de que os dois termos, embora relacionados e dependentes de relações mediadoras que os possam associar, representam atividades distintas dos sujeitos envolvidos no processo de interação.

ampliação, delimitamos, como foco de análise, as turmas de 5º e 6º anos, por se constituírem de estudantes totalmente alfabetizados pela organização do EF em nove anos, no município contexto da pesquisa. Partimos do princípio da perspectiva histórico-cultural de que a ampliação do convívio da criança com processos sistemáticos e intencionais de ensino e aprendizagem introduzem noções e fundamentos das áreas de conhecimento, imprescindíveis a sua formação, porque, como afirma Vigotski (1998, p. 118), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

O estudo situou-se no município de São João, PR, e, para compreender a ampliação do EF em uma perspectiva histórica, a pesquisa realizou-se com base em documentos de orientação e implantação dessa política educacional e teve a participação de dezesseis sujeitos, por entrevistas – seis professoras de Língua Portuguesa no 6º ano da rede estadual, sete professoras de 5º ano da rede municipal, dos AIEF, uma pedagoga da rede municipal, uma secretária de educação do município e a responsável pelos AIEF de nove anos do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco.

A delimitação do tema parte de nossa experiência e trajetória profissionais, nas quais o ensino e aprendizagem sempre estiveram articulados às atividades de estudo e trabalho, o que nos conduziu ao presente foco de atenção e pesquisa. Desde 2005, quando iniciei minha experiência como docente², na rede municipal, vivenciei momentos, no ensino de leitura e escrita, em que me questioneei se, de fato, proporcionava aprendizagem significativa, e se esse ensino garantia a real inserção das crianças na cultura escrita. Assim como outras colegas de profissão, buscava, incansavelmente, desenvolver estratégias de ensino diferenciadas, mas que nem sempre condiziam aos objetivos pretendidos, devido às condições que atravessam o trabalho docente, como excessiva carga horária de trabalho, docência em mais de uma escola, quantidade excessiva de alunos por turma, falta ou baixa qualidade de materiais disponíveis, pouco acompanhamento familiar etc., e nos sentíamos sozinhas e impotentes. Essa preocupação me levou a iniciar meu percurso como pesquisadora, no trabalho de Pós-graduação – Especialização, em que analisei o papel da gestão escolar no enfrentamento das situações de não aprendizagem pelos alunos, na escola. Os resultados daquele estudo mostraram que cabe à gestão identificar as necessidades e organizar a formação continuada aos professores, na escola, acompanhar o processo de

² Esta parte do texto está em primeira pessoa do singular, por referir-se a fatos da experiência pessoal da pesquisadora.

ensino e contribuir na constituição de condições pedagógicas e estruturais aos professores, para realizarem seu trabalho docente. Porém, a tarefa de ensinar, especificamente, cabe ao professor, que precisa, constantemente, aprimorar-se, conhecer seu aluno e como ele aprende e, principalmente, possuir domínio dos conhecimentos escolares que ensina (BIRCH, 2009).

Mais tarde, no ano de 2011, ao ingressar como pedagoga³, na rede estadual de ensino do Paraná, passei a viver outro dilema relacionado à aprendizagem dos alunos. Naquele ano, a rede estadual do município de São João - PR recebeu, pela primeira vez, os alunos alfabetizados na organização do Ensino Fundamental em nove anos⁴, e, nesse contexto, passei a ouvir queixas constantes das professoras⁵ de 6º ano, referentes à aprendizagem desses alunos. Essas professoras apresentavam relatos preocupantes, chegando a afirmar que muitos alunos ainda nem estariam alfabetizados⁶.

As discussões e reflexões com as professoras da rede municipal e estadual levaram-me ao presente estudo. Diante dessas duas realidades e considerando que os alunos dos AIEF tinham um ano a mais para se alfabetizarem, como poderia haver discursos tão negativos dos professores de 6º ano sobre a aprendizagem de leitura e escrita desses alunos, mesmo depois da ampliação do tempo de escolarização?

Ao considerarmos que nosso objeto de investigação é social e historicamente situado, sua análise implicou reconhecê-lo e considerá-lo em seus variados condicionantes, para que pudéssemos estabelecer uma reflexão sócio-histórica,

³ O sistema estadual de educação do Paraná tem o cargo de professor-pedagogo, instituído em 2004 pela Lei Complementar nº103 (PARANÁ, 2004), para trabalhar na escola e formar a equipe pedagógica, e cujas atribuições, segundo Edital Nº 017/2013, são: atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições: coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino (PARANÁ, 2013, p.02).

⁴ No decorrer da pesquisa, o termo Ensino Fundamental será abreviado pelas letras maiúsculas EF, porém o termo Ensino Fundamental de nove anos não será abreviado, por opção da pesquisadora, visto tratar-se do foco de nosso objeto de estudo.

⁵ Utilizaremos o gênero feminino como referência às professoras sujeitos da pesquisa. Nas situações em que nos referirmos à classe, de modo geral, será utilizado o termo professores.

⁶ Nesse caso, estar alfabetizado significa ter adquirido apenas as aprendizagens básicas do sistema alfabético.

tomando-o em sua totalidade, relações e contradições.

Para essa reflexão, o materialismo histórico configurou-se como opção teórico-metodológica que possibilitou considerar a ampliação do EF, em sua totalidade, relações e contradições, por se apresentar como um instrumento teórico à compreensão da realidade social e educacional. Nessa concepção, o mundo e as relações estabelecidas entre os homens são relações dialéticas, contraditórias e, portanto, para que se possa alcançar a compreensão real dos fenômenos sociais, há que considerá-los em sua totalidade material e histórica. Segundo Orso (2008), para compreensão do método materialista histórico dialético, é preciso compreender seus conceitos, assim definidos pelo autor:

Materialismo indica a primazia da matéria sobre as ideias na relação de conhecimento. Matéria, neste caso, não significa apenas algo oposto ao espiritual, ao mundo das ideias; significa o existente. Histórico significa que tudo ocorre num determinado espaço e é carregado de passado de forma cumulativa. Contudo, nesta perspectiva, o presente é simultaneamente passado e futuro. É dialético porque está sujeito à mudança o tempo todo (ORSO, 2008, p. 32).

Desse modo, ao pensar em pesquisa em educação, o materialismo histórico dialético apresenta-se como método capaz de fornecer ao pesquisador os instrumentos necessários para compreender a realidade e o contexto pesquisado, permitindo que os fenômenos possam ser analisados em sua totalidade, considerando não só o objeto, mas as relações com o todo no qual o objeto está inserido, do mesmo modo que permite, por meio da reflexão, a superação do senso comum.

Assim, compreendemos que o ensino de leitura e escrita situa-se num contexto – a escola – que recebe as múltiplas determinações do mundo social em que alunos e professores têm suas experiências de vida. Por isso, no decorrer da pesquisa, buscamos produzir um conhecimento que traz as marcas de nosso envolvimento e esforço com o estudo do objeto e dos movimentos das professoras, sujeitos da pesquisa, no interior de suas condições de formação e de trabalho. Como adverte Pádua (1996), “é preciso compreender que a produção do conhecimento é processual, histórica, individual e coletiva e deriva da práxis humana, justamente por isso não é neutra, nem linear” (PÁDUA, 1996, p. 28).

Não temos a pretensão de esgotar as discussões sobre o assunto, tampouco, pensamos que o presente estudo, isoladamente, possa alterar os rumos dos caminhos a serem trilhados, no processo de ampliação do EF e de suas repercussões para o ensino

de leitura e escrita, pois sabemos que muitos são os fatores que interferem na efetivação de políticas educacionais. No entanto, acreditamos que os dados aqui apresentados, embora situados num universo particular, possibilitaram-nos avançar na compreensão da questão, permitindo que pudéssemos identificar e sistematizar aspectos importantes referentes ao ensino de leitura e escrita que poderão ser discutidos e ampliados por outros estudos e também poderão contribuir para a organização das formas de considerar o preparo e a participação dos professores nos momentos de implantação de políticas que busquem a melhoria do ensino e aprendizagem.

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo e de caráter avaliativo, por ter como objetivo analisar as repercussões da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, especificamente no que se relaciona ao ensino da leitura e da escrita no município de São João - PR.

A opção justifica-se pelo fato de, na pesquisa avaliativa, serem considerados os conteúdos substantivos das políticas, o seu processo de implantação e os seus impactos (LIMA, 2010, p. 55). Para isso, consideram-se, também, as variáveis contextuais, com a articulação entre os procedimentos quantitativo e qualitativo. Há, portanto, na pesquisa avaliativa, a preocupação com os pressupostos teóricos e metodológicos, levando em consideração o contexto social, econômico e as relações de produção, de modo que busca desvendar a própria essência das políticas ou programas sociais ou educacionais (LIMA, 2010).

Por essas características, a pesquisa avaliativa possibilitou-nos, como pesquisadores, além de revelar o alcance da política de ampliação do EF, para o ensino da leitura e da escrita no contexto estudado, analisar os fatores que influenciaram para os resultados apresentados até o momento, com a sua implantação. Possibilitou-nos, também, por meio do diagnóstico apresentado pelo estudo, estabelecer reflexões sobre as práticas escolares, frente às mudanças políticas e organizacionais causadas pela Lei 11.274/06 e vividas pelas escolas, nesse momento específico de busca por qualidade pedagógica e social da educação oferecida às crianças, para que se atinjam os objetivos de formar sujeitos proficientes em leitura e escrita.

A utilização da pesquisa avaliativa tem, nos últimos anos, buscado servir como instrumento para avaliação e análise crítica dos resultados e repercussões dos programas e políticas sociais, de forma a instrumentalizar as decisões relativas à própria elaboração e implantação de ações desse caráter, no setor público, principalmente, em áreas como educação e saúde. Nesse sentido, pode servir como meio de socialização de informações, por contribuir ao desenvolvimento do conhecimento disponível, como

afirma Lima (2010), para quem:

[...] a pesquisa avaliativa, enquanto pesquisa aplicada tem um importante compromisso com a mudança da realidade, visto que proporciona conhecimentos aos sujeitos que fazem e modificam as políticas públicas, sejam eles os formuladores, os gestores, os implementadores ou os próprios destinatários de tais políticas (LIMA, 2010, p.54).

Isso se dá, segundo a autora, porque essa forma de pesquisa tem assumido novas perspectivas teórico-metodológicas e buscado, de uma maneira mais abrangente, apresentar resultados mais explicativos e que contemplem tanto os conteúdos das políticas, como o processo de sua implantação, superando uma análise quantitativa, “neutralista e positivista”, para “articular procedimentos quantitativos e qualitativos, bem como as dimensões técnica e política da avaliação” (LIMA, 2010, p. 55) e, assim, atendendo ao viés metodológico adotado em nosso estudo.

Desse modo, como se trata da produção de conhecimento científico, a pesquisa avaliativa deve preocupar-se em produzir resultados que apresentem uma interpretação histórica e social, situada em um determinado momento da sociedade e por ela influenciada, e que, ainda, seja capaz de explicar, para além da avaliação positiva ou negativa a respeito de um programa ou política social, as causas ou razões de “sucesso ou insucesso”, de forma a produzir reflexões que possibilitem ações de mudança e/ou aperfeiçoamento, assim como, se necessária, extinção de determinada ação. Para isso, Lima (2010) define como atributos da pesquisa avaliativa:

[...] desvendar a própria essência das políticas ou programas objetos da avaliação, em termos de seus fundamentos teórico-metodológicos e de sua engenharia institucional; identificar os principais entraves do processo de implementação que comprometem a eficiência e a eficácia do programa; apreender os determinantes do sucesso ou insucesso da política ou programa em produzir mudanças significativas e duradouras nas condições de vida do seu público-alvo ou efeitos mais amplos sobre sua comunidade, uma região e sobre suas próprias instituições (efetividade) (LIMA, 2010, p. 56).

Salientamos que a escrita e a leitura, como práticas de interação social e de mediação da maioria das atividades escolares constituem “cada vez mais [...] práticas de acesso a informações e conhecimentos e deveriam ser direito inalienável de todo cidadão” (ALMEIDA, 2007, p. 37). Dessa forma, é fundamental entender como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, como uma política que reafirma “a urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social

para todas as crianças” (BRASIL, 2007d, p. 5), vem sendo pensada, organizada e trabalhada, a fim de que se atinja uma formação integral dos sujeitos, mediante o pleno desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o domínio da leitura e da escrita (BRASIL, 2006a).

Nesse sentido, muitos são os questionamentos a serem feitos para que possamos avaliar as repercussões da ampliação do EF no ensino da leitura e da escrita. Que mudanças ocorreram, com essa reforma, para o ensino de leitura e escrita? Os objetivos têm sido alcançados? O que deu certo? O que não deu? E na prática docente para esse ensino? E na qualidade do ensino? Já sabemos de fato o que é o Ensino Fundamental de nove anos? Escolas e professores estão adequados às propostas dessa reforma ou de que forma ocorre a adequação? Houve mudança ou reorganização curricular para implantá-la com mais solidez? Garantiu-se aos alunos continuidade de estudos entre as etapas de escolarização? As reformas educacionais de fato se concretizam no ambiente escolar ou são mascaradas por discursos idealizados sobre a qualidade desejada na educação, na aprendizagem e no trabalho docente?

Ao buscar responder a esses questionamentos, entendemos que a pesquisa avaliativa possibilitou ao nosso estudo caminharmos em direção aos nossos objetivos, pois, à medida que buscamos uma compreensão mais aprofundada das repercussões da ampliação do EF, para o ensino da leitura e da escrita, também buscamos analisar o processo de implantação dessa política no município de São João – PR.

Almeida (2001), ao citar Parlett e Hamilton⁷, atenta para que, nesse tipo de pesquisa, três momentos metodológicos são sempre recorrentes na ação do pesquisador, que observa, questiona e, finalmente, procura explicar. Nesse sentido, as orientações, reflexões e estudos realizados, assim como as determinações e contradições presentes durante o processo precisam ser desvendadas para que se possam fornecer subsídios a reflexões posteriores que auxiliem na organização e implantação de outras reformas educacionais. E isso somente é possível porque a pesquisa avaliativa “cumpr[e], ao mesmo tempo, as funções técnica, política e acadêmica” (LIMA, 2010, p. 56), contribuindo para a produção de conhecimento científico.

Nesse contexto, nosso estudo apresenta-se como uma *avaliação ex post*, ou seja, desenvolvida após a implantação da Lei 11.274/06, no município de São João – PR, com o objetivo de analisar suas repercussões para o ensino da leitura e da escrita.

⁷ A autora refere-se a PARLETT, M.; HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (org.) **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios** São Paulo, EPU, 1982.

Classifica-se como uma *avaliação de resultados ou impactos*, mas que, por considerar as variáveis contextuais e apresentar preocupação com a explicação sobre as determinações ou consequências dessa política, apresenta também caráter de avaliação compreensiva (LIMA, 2010). Caracteriza-se, ainda, como uma pesquisa avaliativa externa, por ser realizada por pesquisadores que não fazem parte da equipe que formulou e coordenou a implantação da referida lei.

A avaliação, de maneira geral, e a pesquisa avaliativa, em particular, segundo Almeida (2001), embasada em Caro⁸, têm duas dimensões essenciais: uma voltada para o ato de julgar em que medida resultados desejados foram ou podem ser alcançados e outra, voltada para o método de obtenção de informações. Assim, pela pesquisa avaliativa, buscamos analisar os diferentes aspectos envolvidos na ampliação do EF e suas repercussões para o ensino da leitura e da escrita como instrumentos capazes de possibilitar uma formação de sujeitos com capacidade de fazer usos desses instrumentos para compreender seu ambiente natural, social e político, a fim de que sejam conhecedores de seus direitos como cidadãos, capazes de aprender e de agir crítica e ativamente na sociedade. Ou seja, o ensino de leitura e escrita como práticas críticas e emancipatórias.

Os procedimentos da pesquisa foram os seguintes:

- Estudo de bibliografias referentes ao tema pesquisado, com destaque para as categorias linguagem, leitura, escrita e formação de professores, na perspectiva histórico-cultural;
- Revisão bibliográfica, com busca nos bancos de dados de teses e dissertações da biblioteca digital da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), da Universidade Gama Filho (UGF), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMPI), e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sobre a ampliação do EF para nove anos, com foco em estudos que tratassem dos anos subsequentes ao 1º, 2º e 3º. Percebemos que não havia estudos relacionados ao 5º e 6º anos, foco de nossa pesquisa, as pesquisas encontradas centravam-se na análise do ciclo inicial de alfabetização, que não foi, diretamente, nosso objeto. Nosso propósito de pesquisa foi analisar o ensino e aprendizagem de leitura e escrita nos anos

⁸ Trata-se de CARO, F. C. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (org.) **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios** São Paulo, EPU, 1982.

iniciais do EF, a partir dos resultados apresentados por esses alunos ao término da etapa e ingresso na seguinte, por isso, envolvendo os 5º e 6º anos.

- Identificação das turmas de alunos e dos professores de 5º ano da rede municipal de ensino do município de São João – PR;
- Identificação das turmas de alunos e dos professores⁹ de Língua Portuguesa de 6º ano da rede estadual de ensino do município de São João - PR;
- Definição dos sujeitos da pesquisa;
- Entrevista com sete professoras de 5º ano da rede municipal e com seis professoras de Língua Portuguesa de 6º ano da rede estadual de ensino sobre questões pertinentes à ampliação do EF e suas repercussões para o ensino de leitura e escrita nas referidas turmas (roteiro, Apêndice 3);
- Entrevista com a Secretária Municipal de Educação de São João, PR e com a pedagoga da gestão municipal no período de 2009-2012 (roteiro, Apêndice 4);
- Entrevista com a técnica responsável pelo Ensino Fundamental de nove anos no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, sobre o processo de implantação da Lei 11.274/06, a reorganização dos conteúdos escolares, a partir da ampliação do EF para nove anos, e sobre as formas de atendimento aos alunos com problemas de aprendizagem em leitura e escrita (roteiro, Apêndice 5)¹⁰;
- Análise dos documentos Proposta Pedagógica Curricular da organização de oito e de nove anos do EF da rede municipal, do Projeto Político pedagógico das instituições, cujas professoras participaram da pesquisa¹¹, dos boletins escolares dos alunos de 5º anos e de relatórios de acompanhamento de aproveitamento escolar dos alunos de 6º anos que foram conseguidos junto as secretarias das escolas estaduais e municipais e na Secretaria Municipal de Educação;
- Organização, sistematização e análise dos dados.

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas como fonte principal de coleta de dados para a pesquisa, por se constituírem como técnica qualitativa que fornece ao pesquisador “os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2002, p. 65). No entanto, segundo o autor, essa é uma técnica que necessita preparo, planejamento, definição de objetivos, seleção dos entrevistados e, principalmente, conhecimento do objeto por parte

⁹ Nem todos os professores de 6º ano de Língua Portuguesa da rede estadual fizeram parte da pesquisa, por não atenderem aos critérios de seleção.

¹⁰ Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo encontra-se no Apêndice 1 na página 154.

¹¹ Participaram da pesquisa professoras de todas as escolas do município. No quadro 4, na página 46, detalhamos informações sobre os sujeitos.

do pesquisador para que este possa conduzir adequadamente o processo de diálogo com os respondentes.

Desse modo, o roteiro elaborado para os fins da pesquisa foi aplicado em forma de teste com duas professoras¹², antes de servir como orientação para as entrevistas com os sujeitos participantes desse estudo. Os testes serviram para revelar pontos frágeis em algumas das questões norteadoras e foram fundamentais para que revíssemos nossa organização, de modo a conseguir informações mais consistentes e, mesmo, proporcionaram mais segurança à pesquisadora às próximas entrevistas realizadas no período de abril a julho de 2013.

Os dados coletados, todos os documentos e informações obtidas foram organizados, sistematizados e analisados, sob os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, principalmente fundamentados nos estudos de Bakthin (2002) e Vigotski (2009, 2001, 1998), sobre a função da linguagem nos processos de desenvolvimento humano, da interação verbal para esse desenvolvimento, da escrita como função psicológica e da formação humana como processo cultural.

Leitura e escrita como instrumentos de inserção na cultura letrada, por intermédio da alfabetização e do letramento também foram analisadas com base em estudos de Almeida (2013, 2007), Braslavsky (1993), Brzezinski (2008), Britto (2009, 2007, 2003), Chartier (1997, 1996), Frade (1997), Geraldi (1997), Goulart (2007), Jerônimo (2012), Nucci (2005), Goulart (2007), Massi (2007), Marcuschi (1999), Melo (1999), Riolfi (1998), Solé (1998) e Wittke (2010), entre outros.

Para apresentação dos resultados, o estudo foi organizado em três capítulos. No primeiro, apresentamos a organização do EF de nove anos em nível nacional, estadual e municipal e buscamos expor as principais orientações referentes à implantação da nova organização do EF e as especificidades vividas no estado do Paraná e no município em que a pesquisa foi realizada. No segundo capítulo, apresentamos as orientações e formação destinadas aos professores da rede municipal e estadual de ensino, relativas à ampliação do EF; uma discussão sobre os processos de formação continuada e análise da Proposta Pedagógica Curricular do município. No terceiro capítulo, analisamos, com base nos estudos de Bakthin e Vigotski, as repercussões da ampliação do EF, na perspectiva das professoras sujeitos da pesquisa. Para isso, analisamos como a proposta dos Ciclos de Aprendizagem foi considerada no contexto da ampliação; identificamos

¹² Agradecemos muito as duas professoras que colaboraram na realização dos testes das entrevistas, pela contribuição à seriedade e ao rigor da presente pesquisa: Professora Beatriz Galon e Professora Elenice Cristina Ribeiro.

expectativas e percepções das professoras municipais e estaduais sobre as orientações e os objetivos expressos na Lei 11.274/06 para o ensino em leitura e escrita e para a reorganização dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa; analisamos como essas profissionais têm avaliado a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de 5º e 6º anos; como têm organizado suas práticas docentes para esse ensino e como avaliam os resultados da política de ampliação da escolaridade nessas turmas, ressaltando pontos fortes e fragilidades vividas no processo, no município. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa, que destacam os resultados para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita pelos alunos dos AIEF, após a antecipação do ingresso e ampliação do tempo de permanência na escola. São resultados que convergem com os estudos na perspectiva histórico-cultural, pois, ao ingressarem na escola mais cedo, as crianças têm suas possibilidades de imersão na cultura escrita ampliadas e, conseqüentemente, de ampliar suas aprendizagens. É possível afirmar, portanto, que a ampliação da escolarização contribui para que o processo de desenvolvimento seja estimulado, conforme estudos de Vigotski, Luria e Leontiev (2001), para os quais o processo de aprendizagem do conhecimento é fundamental ao desenvolvimento da criança, pois estimula nela o desenvolvimento de um conjunto de funções psicológicas e habilidades que, no decorrer do processo de escolarização, converter-se-ão em possibilidades para novas aprendizagens.

1 A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS NO PLANO LEGAL

Se fizermos uma retrospectiva histórica sobre as discussões realizadas no campo da alfabetização, poderemos facilmente perceber que muitos têm sido os avanços da pesquisa na área da linguagem, de maneira especial, da leitura e da escrita. De acordo com Silva e Ferreira (2007), temos avançado muito na discussão teórica sobre a leitura e a escrita de modo geral, o que significa que novos conhecimentos têm sido produzidos, contribuindo quantitativamente e qualitativamente para a compreensão das questões que emergem nessa área de conhecimento.

No mesmo ritmo, temos vivenciado estratégias para universalização de uma escola que respeite as questões de gêneros, etnias e classes econômicas. Preocupação constantemente acompanhada de discussões relativas à ampliação das condições de domínio da leitura e da escrita (SILVA; FERREIRA, 2007, p. 9). Uma ampliação pretendida pela Lei 11.274/06 que torna obrigatório o Ensino Fundamental com nove anos de duração (BRASIL, 2006a).

É possível afirmar que a alfabetização é um tema de constante discussão e estudo, porque o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são condições básicas e essenciais para que a criança se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos, participem ativamente da sociedade e das relações sociais, pelo contato com a produção cultural humana (ALMEIDA, 2013).

É também “objeto de muitas reflexões e críticas, pelos sérios problemas nos desempenhos em leitura e escrita, na escola e na sociedade em geral” (ALMEIDA, 2013, p. 7). De acordo com Peron (2005), a dificuldade da escola em ensinar o aluno a ler e escrever tem se caracterizado como um dos mais significantes fatores do fracasso escolar. Dificuldade consequente de inúmeros outros fatores, como condições socioeconômicas dos alunos, contexto cultural de existência, formação dos professores e suas condições de trabalho e remuneração, valorização da educação de modo geral, fatores intrínsecos ao estudante, dentre outros, que interferem, diretamente, no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

No mesmo sentido, Craidy e Barbosa (2012) apontam que os resultados acadêmicos do sistema educacional brasileiro são alarmantes, podendo ser comparados aos do Camboja. De acordo com estudo das autoras, as crianças brasileiras apresentam sérios problemas de aprendizagem, “muitas são incapazes de compreender textos simples ou não conseguem resolver problemas envolvendo soma ou subtração,

formulados a partir de situações do cotidiano” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 27).

Para Britto (2007), os dados apresentados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) são muito reveladores, porque demonstram que leitura e escrita se tornaram requisitos essenciais na vida cotidiana das pessoas e em suas necessidades mais básicas. No entanto, demonstram, também, que o domínio pleno da cultura escrita não tem sido alcançado por todos os alfabetizados. Segundo os dados, apenas 26% dos sujeitos alfabetizados dominam a leitura e a escrita e “estariam num nível suficiente para o amplo manuseio de discursos característicos da cultura escrita” (BRITTO, 2007, p. 31).

Há que se considerar, porém, outro indicador apresentado pelo INAF, de que o alfabetismo¹³ está diretamente relacionado ao nível de escolaridade apresentado pelos sujeitos, ou seja, quanto mais elevado o nível de escolaridade do sujeito, maiores as habilidades em leitura e escrita na vida diária e no contexto escolar. A esse respeito, Britto afirma:

Indicadores como o INAF são bastante reveladores e podem contribuir para a reflexão e a ação educativas. O que não se pode é supor que haja algum nível da realidade que seja suprapolítico, neutro, desinteressado. Toda a educação e tudo em educação é política. A questão, então, é saber de que lado se põe a voz que enuncia este ou aquele fato: do lado de um modelo de educação para a adequação ou do lado de uma educação para a transformação (BRITTO, 2007, p. 34).

Percebe-se que o desempenho apresentado nos níveis de apropriação em leitura e escrita, em caráter nacional, tem se caracterizado como um sério problema para a educação brasileira. A ampliação do acesso aos espaços escolares não tem conseguido garantir a todos um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Podemos perceber uma discrepância entre a proposição do INAF, apresentada no parágrafo anterior, e a de Britto, pois a qualidade da formação oferecida aos sujeitos é fator que se sobrepõe ao nível de sua escolaridade.

Nesse contexto, e por considerar a ampliação em um ano do EF como importante estratégia para qualificar social, pedagógica e politicamente os resultados

¹³ De acordo com o Instituto Paulo Montenegro, o termo Alfabetismo Funcional é utilizado para designar a pessoa considerada alfabetizada funcionalmente como sendo aquela capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. O instituto considera quatro níveis de Alfabetismo Funcional: Analfabeto, rudimentar, básico e pleno (Fonte: <http://www.ipm.org.br/>. Acesso em 29/04/2014). Acrescentamos, porém, que o uso da expressão “Alfabetismo Funcional” é de valor ideológico e se refere a um nível de apropriação da escrita para que o indivíduo possa “funcionar no mercado capitalista”.

apresentados pelos estudantes, em leitura e escrita nessa etapa da escolarização, buscamos analisar se essa iniciativa tem se caracterizado como uma proposta favorável a uma educação emancipatória, considerando a formação em leitura e escrita nos AIEF.

Com a assinatura da Declaração Mundial da Educação para Todos, em 1990, o Brasil dá início a um grande esforço para superação dos resultados educativos nacionais que se encontravam entre os sete piores do mundo. No entanto, esse esforço para melhorar os dados estatísticos relacionados com a qualidade e oferta da escolaridade fundou-se em políticas que não primaram pela relação entre qualidade e quantidade e que significaram, em curto prazo, o aumento do número de alunos nas escolas, mas esse ingresso não foi necessariamente acompanhado de condições de funcionamento. O inchaço no número de matrículas não foi, da mesma forma, acompanhado por recursos financeiros, pois se partia da compreensão de que “os recursos investidos eram suficientes, somente eram mal gastos” (ARELARO, 2005, p. 1048).

Por esse discurso, as críticas à educação voltavam-se à gestão dos sistemas e unidades escolares que foram apontadas como causas para os resultados educacionais negativos. Nesse contexto, as reformas educacionais incidiram fortemente sobre a gestão dos sistemas escolares, influenciando mudanças na organização do trabalho docente, nas próprias relações de trabalho e na organização dos sistemas de ensino, de maneira geral (SILVA, 2009), num movimento em que se começa a aderir, no país, a modelos neoliberalizantes de governo, o que implicava “‘bons’ resultados, sem maiores gastos” (ARELARO, 2005, p. 1048). Reafirmava-se, assim, o argumento de problema gerencial de educação como causa dos maus resultados.

Em 1996, adota-se uma política de financiamento à educação em forma de um fundo para manutenção e desenvolvimento do EF, pela Emenda Constitucional nº 14/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Por essa estratégia política, passam a ser destinados aos municípios recursos financeiros proporcionais ao número de alunos atendidos pela rede municipal de ensino. Essa medida contempla apenas o atendimento aos alunos do EF e exclui outras etapas da Educação Básica, como, por exemplo, a Educação Infantil (EI) e a Educação de Jovens e Adultos (ARELARO, 2005). Mesmo assim, caracterizou-se como incentivo para os pequenos e médios municípios municipalizarem essa etapa da escolarização obrigatória, “mesmo não tendo garantias de que teriam recursos financeiros suficientes e condições pedagógico-educacionais de oferecer a todos uma escola pública de qualidade” (ARELARO, 2005, p. 1052).

Fomenta-se, assim, a expansão dessa etapa de ensino, ao mesmo tempo em que

se responsabilizam os municípios por essa tarefa¹⁴. Tal fator constitui-se como um dos principais indutores de incentivo da matrícula de crianças de seis anos no EF e sua consequente retirada da EI (ARELARO, 2005). Esse é um dos elementos do contexto em que ocorre a ampliação de EF para nove anos de duração e que repercute na organização das escolas.

Ao analisarmos o percurso histórico da educação, no Brasil, é possível perceber que a ampliação do EF não é uma discussão recente. De acordo com Silva (2009), a novidade presente no discurso de ampliação é apenas o fato de tornar obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no EF, o que, antes da Lei 11.274/06, era facultativo. A autora afirma, ainda, que a promulgação dessa lei apenas concretiza discussões que vinham ocorrendo desde a década de 1990, com o processo de reforma educacional pelo qual o Brasil vinha passando, e cujo objetivo era alinhar a educação à nova ordem mundial. Nesse contexto, a focalização do EF e a política de financiamento adotada com o dispositivo constitucional (FUNDEF) são dois aspectos principais condicionantes para efetivação da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em nível nacional.

Segundo Silva (2009),

[...] poderíamos dizer que a novidade advinda com a Lei nº 11.274/2006 residiu menos na entrada de crianças de seis anos e mais na extensão de seu tempo na escola, mesmo porque a LDBEN de 1996, ao tratar com flexibilidade a organização do ensino no país, em seu parágrafo 3º do artigo 87, Das Disposições Transitórias, concretiza a opção de matricular crianças de seis anos no Ensino Fundamental (SILVA, 2009, p. 37).

A ideia de um Ensino Fundamental de nove anos, que vinha sendo desenhado desde a década de 1990, ganha corpo com o Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), tendo como motivação principal, segundo Arelaro (2005), a busca por alternativas de recursos financeiros superiores aos até então destinados à educação e que se mostravam insuficientes.

Há também a preocupação em reverter o quadro relacionado aos baixos resultados no desempenho dos alunos no EF por intermédio da ampliação do tempo de permanência na escola e, conseqüentemente, a qualificação do processo de aprendizagem, por intermédio do maior contato e acesso aos objetos culturais da escrita.

A relevância dessa ampliação encontra-se no fato de que, embora grande parte da população tenha contato com as formas de apresentação da escrita em suas

¹⁴ Entendemos e valorizamos a gestão dos AIEF pelos municípios, mas não é nossa intenção, no presente trabalho, discutir a questão. O que nos cabe, aqui, é apresentar o modo como as políticas de ampliação da escolaridade obrigatória e sua gestão ocorreram, na relação com nosso objeto de pesquisa.

experiências cotidianas, é na escola e pelo ensino da língua materna (leitura e escrita na educação escolar) que a maioria das crianças das classes populares inicia suas relações com a cultura escrita e desenvolve a compreensão de sua função social.

Nesse aspecto, pode-se acreditar que a ampliação do EF de oito para nove anos surge como uma possibilidade para um ensino que promova a formação de sujeitos com aprendizagens em leitura e escrita, capazes de transitar pelos discursos escritos com autonomia, em seus processos de escolarização e estudo e nas práticas culturais por eles mediados.

Nesse sentido, reconhecido o papel da alfabetização e o espaço que as discussões e pesquisas acadêmicas têm proporcionado à formação em leitura e escrita, buscamos analisar a implantação da lei 11.274/06 como uma das iniciativas voltadas para a qualidade da alfabetização, com o objetivo de identificar, na realidade do município de São João, as relações da ampliação do EF com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

Inicialmente, apresentamos as principais leis, deliberações e publicações que orientaram a ampliação do EF para nove anos no território brasileiro e, em especial, no estado do Paraná.

1.1 A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em nível nacional

Em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), temos a primeira sinalização para um ensino obrigatório de nove anos, que se tornou meta da Educação Nacional e foi implantado no Brasil após uma série de regulamentações legais.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação, pela Lei 10.172/01 (BRASIL, 2001), dispõe sobre a proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, obrigatório para as crianças de seis anos de idade. A efetivação da obrigatoriedade dar-se-ia com o objetivo de reduzir a evasão escolar e garantir maiores oportunidades de aprendizagem durante a formação básica dos sujeitos, pelo maior tempo de permanência na escola.

A Lei 10.172/01 é complementada, em 2005, pela promulgação da Lei 11.114/05 (BRASIL, 2005a), de 16 de maio, através da alteração dos artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96. Por essa lei, torna-se obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no EF, no entanto, etapa ainda com duração mínima de oito anos.

O Ensino Fundamental de nove anos efetiva-se, definitivamente, pela Lei

11.274/06 (BRASIL, 2006a), que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96 e dispõe a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos de duração, definindo como prazo final para a implantação dessa política, em todo território nacional, o ano de 2010.

Por essa lei, o atendimento às crianças fica assim organizado:

- Educação Infantil de 0 a 5 anos, contemplando o atendimento nas creches e o pré-escolar.
- Ensino Fundamental dividido em duas etapas:
 - Anos Iniciais, para faixa etária dos 06 aos 10 anos, com duração de 05 anos;
 - Anos Finais, para faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade, com duração de 04 anos, totalizando 09 anos de permanência na escola (BRASIL, 2006a).

Nesse contexto, a mudança, que teve início em 2007, em nível nacional, adotada gradativamente, pelos estados e municípios brasileiros, seguiu uma série de regulamentações oficiais desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), objetivando orientar o sistema de ensino sobre como proceder para a implantação da Lei 11.274/06. Entre as principais orientações apresentadas, destaca-se o Parecer – CNE/CEB nº 24/2004 (BRASIL, 2004a), regulamentado em 15 de setembro 2004, que define as normas gerais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Também em 2004 é divulgado o documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais” (BRASIL, 2004b), que apresenta, através de pesquisa, um referencial teórico para reflexão sobre a ampliação do EF e orientações para a construção de uma proposta pedagógica que contemple a formação integral dos sujeitos, objetivando a qualidade social e educacional, mediante a reconstrução do projeto político pedagógico das escolas e do compromisso da sociedade e dos profissionais da educação para que mudanças significativas pudessem acontecer na educação.

No ano de 2005, três documentos são elaborados: o Parecer – CNE/CEB nº 06/2005 de 08 de junho (BRASIL, 2005b), que define as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, enfoca a qualidade da educação ofertada, a necessidade de proposta pedagógica adequada para a faixa etária dos seis anos e esclarece a obrigatoriedade da matrícula no 1º ano para as crianças com seis anos completos ou a completarem no início do ano letivo. Em 03 de agosto de 2005, pela Resolução – CNE/CEB nº 03/2005 (BRASIL, 2005c), são apresentadas as etapas de organização do Ensino Fundamental de 09 anos e suas nomenclaturas. Em 15 de setembro, o Parecer – CNE/CEB nº 18/2005 (BRASIL, 2005d) orienta a matrícula das crianças de seis anos e apresenta indicativos para que a implantação da Lei 11.274/06 se

efetive e atenda aos objetivos definidos.

Em 2006, o Parecer – CNE/CEB nº 39/06 de 08 de agosto (BRASIL, 2006b) orienta sobre as situações relativas às matrículas das crianças de seis anos, indicando a necessidade de garantir tratamento apropriado para aquelas que não tiveram acesso à EI, define também o ano de 2007 como prazo final para as adequações necessárias às crianças da EI que ingressassem no 1º ano. No mesmo ano, o Parecer CNE/CEB nº 41/2006 (BRASIL, 2006c) traz esclarecimentos referentes às matrículas das crianças no Ensino Fundamental de nove anos.

Até o ano de 2006, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) também elaborou, publicou e distribuiu o documento “Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, 3º relatório do programa” (BRASIL, 2006d)¹⁵. Também foram realizados encontros nacionais e seminários para formação continuada: Encontro Nacional de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Brasília, em novembro de 2004; Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância – Brasília, dezembro de 2004; Seminários Regionais para Discussão do Ensino Fundamental de Nove Anos, realizados em Goiânia, Belo Horizonte, Florianópolis, Rio Branco, Campinas, São Luiz e Recife, todos em fevereiro de 2004; Seminário Regional de Qualidade Social da Educação, realizado em: Curitiba/PR, Guarulhos/SP, Rio Branco/AC, Belo Horizonte/BH, Porto Alegre/RS, São Luiz/MA, Cuiabá/MT, Belém/PA, Maceió/AL e Natal/RN, durante o primeiro semestre de 2005; e o Encontro entre Secretaria da Educação Básica (SEB) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) para discussão e troca de experiências sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, realizado em novembro de 2005, na sede do Ministério da Educação (BRASIL, 2006c).

No ano de 2007, o Parecer CNE/CEB nº 5/2007 de 01 de janeiro (BRASIL, 2007a) apresenta esclarecimentos sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e sobre a matrícula das crianças de seis anos, orientando para a necessidade de currículos diferenciados para as crianças da organização do EF em oito anos e para as crianças da organização em nove anos, a serem organizados e mantidos, paralelamente, até a progressiva extinção do Ensino Fundamental de 08 anos. Sugeriu, ainda, uma nova organização em ciclos de aprendizagem e não mais por séries ou anos escolares.

Por essa proposta, poderiam ser formados agrupamentos de anos do EF organizados por uma lógica de tempos de aprendizagem, em que “são consideradas as

¹⁵ Uma síntese dos principais apontamentos e temas de reflexão desses documentos é apresentada no Apêndice 2 na página 155 .

fases de desenvolvimento humano do aluno, suas características pessoais e as vivências socioculturais” (FREITAS, 2003, p.53). O objetivo principal é o de superar as limitações do regime de seriação e reverter o quadro de fracasso escolar, ao proporcionar à criança um tempo maior para alfabetizar-se, evitando a reprovação, evasão e a distorção idade-série.

No Ensino Fundamental de nove anos, a proposta dos ciclos de aprendizagem (CA) tem sido apenas enfatizada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), etapa em que se considera que o aluno tenha de ter se alfabetizado. Esse ciclo é também denominado de “ciclo da infância” (BRASIL, 2009b, p.23).

Quatro meses mais tarde, em 19 de abril, pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007 (BRASIL, 2007b), novamente são apresentados esclarecimentos referentes à necessidade de reformulação dos projetos político-pedagógicos para contemplar as especificidades de cada instituição, considerando os tempos e espaços escolares, reafirmando a importância do respeito às diferenças e diversidades escolares e, ainda, admitindo que deverão ser realizadas adequações para melhor atender às necessidades e objetivos da Lei 11.274/06.

No ano seguinte, é elaborada, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e enviada a todas as escolas públicas brasileiras e às secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal a publicação “Indagações sobre Currículo” (BRASIL, 2008a) que propõe reflexões em torno do currículo, por meio de estudo coletivo nas escolas e nas redes de ensino.

No mesmo ano, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 de 20 de fevereiro de 2008 (BRASIL, 2008b) traz orientações relativas à avaliação dos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, afirmando o papel da avaliação como instrumento de acompanhamento contínuo que deve superar o caráter classificatório e contemplar o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento.

Em 2009, o MEC publica o documento “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2009a), com orientações teóricas para reflexão sobre a inclusão da criança de seis anos no EF, priorizando discussões sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita pela criança.

Em 2013, é divulgado, também pelo MEC, o 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” (BRASIL, 2013). O

documento é posto para consulta pública e tem como objetivo auxiliar as redes de ensino na criação dos currículos e garantir uma base comum às escolas brasileiras. Com base nessas principais orientações, o Ensino Fundamental de nove anos é implantado em nível nacional.

1.2 A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no estado do Paraná

De modo geral, o Estado do Paraná seguiu as determinações da União para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, houve algumas peculiaridades que desencadearam dúvidas no momento da implantação da Lei 11.274/06.

O processo teve início em 2007. As orientações iniciais elaboradas e apresentadas através da Deliberação – CEE/PR nº 03/06 de 09 de junho de 2006 (PARANÁ, 2006a) estabeleciam as normas para implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, seguindo as orientações nacionais e recomendando a matrícula obrigatória no 1º ano para todas as crianças de seis anos completos ou a completarem até 1º de março do ano letivo em curso. Como disposto na Deliberação,

Art. 12 - Para matrícula de ingresso no 1.º ano do ensino fundamental de 9 anos de duração o educando deverá ter seis anos completos ou a completar até 1º de março do ano letivo em curso.

§ 1.º - O aluno que estiver cursando a educação infantil e completar seis anos de idade no decorrer do ano letivo não poderá ingressar no ensino fundamental nesse mesmo ano.

§ 2.º - São vedadas avaliações seletivas que impeçam o ingresso no ensino fundamental (PARANÁ, 2006a, p. 4).

Também em junho de 2006, foi publicado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), em forma de um pequeno folheto, no Seminário Paranaense do Ensino Fundamental de Nove Anos, um caderno intitulado “Ampliação do Ensino Fundamental: perguntas e respostas” (PARANÁ, 2006b), com o objetivo de subsidiar as discussões sobre o processo de implantação da Lei 11.274/06 no Estado. No mesmo ano, a SEED/PR, com a finalidade de dar continuidade ao trabalho de orientação, publica o caderno “Ampliação do Ensino Fundamental: perguntas e respostas II” (PARANÁ, 2006c), a fim de sanar as dúvidas e questionamentos enviados à secretaria.

Em 2007, obrigado por uma Ação Civil Pública movida pela rede privada de ensino e acolhida pelo Ministério Público (MP/PR), publica a Deliberação CEE/PR nº 02/07 (PARANÁ, 2007a), de 13 de abril, que permite a matrícula no Ensino

Fundamental de nove anos de crianças que completassem seis anos no decorrer do ano letivo, desde que atendidas as seguintes exigências legais, conforme o Artigo 1º,

Art. 1º Fica alterado o artigo 12 e seus parágrafos, da Deliberação nº03/06-CEE, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 12 Para matrícula de ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, o educando deverá ter 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo.

Parágrafo único - Atendida a matrícula dos alunos com 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo, admite-se, em caráter excepcional, o acesso ao ensino fundamental de crianças que completem seis anos no decorrer do ano letivo, desde que atendidos os seguintes requisitos:

- a) termo de responsabilidade pela antecipação da matrícula da criança, assinado pelos pais ou responsáveis;
- b) explicitação no Regimento Escolar;
- c) proposta pedagógica adequada ao desenvolvimento dos alunos;
- d) comprovação da existência de vagas no estabelecimento de ensino (PARANÁ, 2007a, p.1).

Posteriormente, a Deliberação CEE/PR nº 03/07 (PARANÁ, 2007b) revoga disposições anteriores, define as normas complementares para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e estabelece o mesmo prazo de até 2010, para implantação da mudança no estado, com a seguinte redação:

Art. 1º A implementação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema de Ensino do Estado do Paraná dar-se-á até o ano de 2010, podendo as mantenedoras ofertarem, simultaneamente, o Ensino Fundamental de oito e nove anos, considerando a legislação própria. (PARANÁ, 2007b, p. 1).

Em 10 de outubro de 2008, por meio da Deliberação CEE/PR nº 02/08 (PARANÁ, 2008a), é anulado o parágrafo único da Deliberação CEE/PR nº 02/07, e é restabelecida a idade de seis anos completos no início do ano letivo para a matrícula no 1º ano a partir de 2009. Mas, em 12 de novembro de 2008, o MP/PR novamente assegura o direito de matrícula no primeiro ano a todas as crianças que completassem seis anos no decorrer do ano letivo de 2009, situação que ainda se mantém nas instituições escolares.

Em 2010, a Secretaria do Estado da Educação do Paraná publicou e distribuiu às Secretarias Municipais de Educação o documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os Anos Iniciais” (PARANÁ, 2010), com o objetivo de dar apoio e orientações pedagógicas e curriculares para os AIEF nas escolas do Estado. O documento contém artigos e direcionamentos teórico-metodológicos para o trabalho dos professores que atuam nessa etapa de ensino.

Percebemos que o processo de implantação da Lei 11.274/06 no estado do Paraná foi marcado por discussões que apresentaram grande preocupação com a idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental de nove anos, preocupação que até motivou ações judiciais movidas pelas instituições privadas de ensino¹⁶, para assegurar o ingresso de crianças que, muitas vezes, iriam completar seis anos apenas no final do 1º ano EF.

Além disso, percebemos também que dúvidas sobre a referida lei e seus desdobramentos nos processos educativos escolares com as crianças envolvidas e no esclarecimento à sociedade e aos profissionais de educação no que se refere às questões fundamentais do processo de ampliação da escolarização, do papel da escola e do ensino não foram devidamente esclarecidas.

No entanto, há que se considerar que, mesmo passando por tais percalços, as discussões acerca do Ensino Fundamental de nove de anos trouxeram à tona a carência de conhecimento sobre a infância e suas especificidades e fizeram aflorar a necessidade do reconhecimento da identidade da EI, assim como ampliou as discussões para revisão de conceitos e concepções de infância e aprendizagem nessa etapa da escolarização. Nesse contexto, a Lei 11.274/06 foi sendo implantada nos municípios do estado do Paraná.

1.3 A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de São João – PR.

São João é um pequeno município do sudoeste do Paraná, com área de 388,060 Km² e cerca de onze mil habitantes. Foi fundado em 25 de julho de 1960, faz parte da microrregião de Pato Branco e está situado, aproximadamente, a 430 quilômetros da capital do estado, Curitiba.

As atividades econômicas desenvolvidas no município são a agropecuária, indústrias de confecções e comércio em geral. A base econômica é a agricultura, em que se destacam as culturas de milho, trigo, soja e a pecuária leiteira.

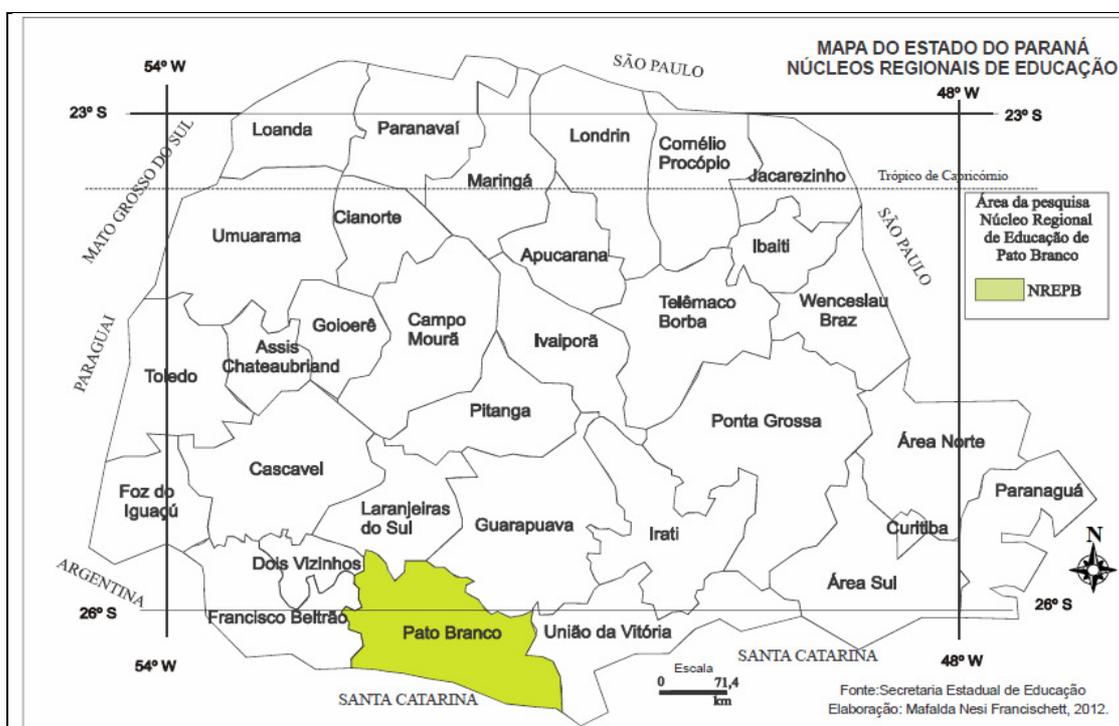
Na área educacional, pertence ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco. A definição do termo “Núcleo Regional de Educação (NRE)” é adotada para

¹⁶ Um exemplo foi a Ação Civil Pública, ACP nº. 402/2007-MP/PR, pela qual o Ministério Público/PR intervém na reforma educacional, ao permitir a matrícula no EF de 09 anos de crianças que completassem seis anos no decorrer do ano letivo, e não apenas até seu início. Essa decisão motiva e legitima a inclusão de muitas crianças com apenas cinco anos de idade – muitas vezes até o final do ano letivo – no EF

caracterizar a entidade que representa a Secretaria do Estado da Educação do Estado do Paraná, nas várias regiões do estado, conforme apresentadas na figura.

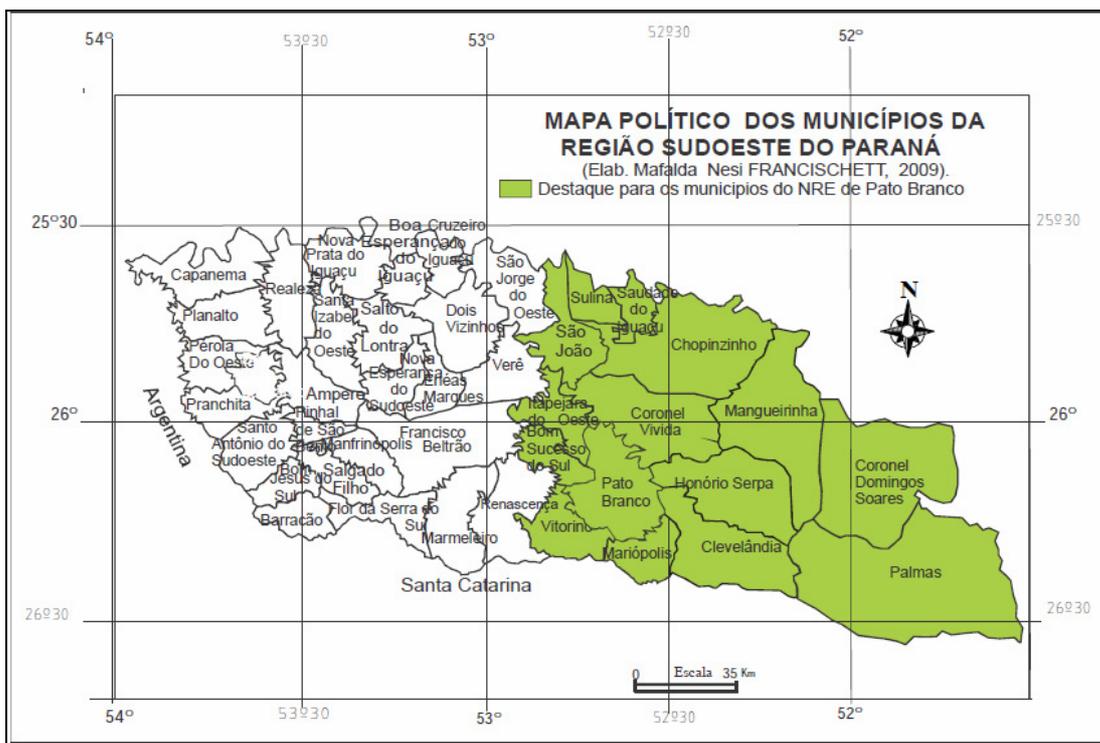
Cada um dos NRE jurisdiciona as escolas estaduais e as secretarias municipais de educação dos municípios que o constituem, na aplicação das Diretrizes Educacionais definidas pelo governo estadual. Nesse sentido, exerce orientação a todos os municípios sob sua abrangência caracterizando-se como principal unidade de orientação às secretarias de educação municipais (mantenedoras da Educação Infantil e AIEF do EF) e às escolas e professores estaduais (6º ao 9º anos e ensino de nível médio).

Os mapas das figuras 1 e 2, seguintes, demonstram a localização dos Núcleos e dos municípios, no interior do estado do Paraná, com destaque aos de Pato Branco.



Fonte: Francischett (2012).

Figura 1. Mapa do estado de Paraná dividido pelas microrregiões dos Núcleos Regionais de Educação



Fonte: Francischett (2012).

Figura 2. Mapa com destaque da microrregião sob jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco

O Núcleo Regional de Educação de Pato Branco está situado a aproximadamente 440 quilômetros da capital Curitiba. Sua área de abrangência é composta por quinze municípios, conforme apresentado na figura 2, e é um dos 32 núcleos de educação do estado de Paraná (apresentados na figura 1).

O município de São João, atualmente, conta com seis escolas de EI e EF, das quais duas se situam em perímetro urbano e quatro no meio rural. Conta, também, com dois Centros de Educação Infantil (CMEI), localizados no perímetro urbano. No total, são atendidas 1.050 crianças nas escolas municipais. Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação de São João, o quadro de docentes é formado por professores selecionados através de concurso público, contratos e teste seletivo, totalizando 80 profissionais.

O município conta, também, com cinco escolas da rede estadual de ensino, uma na área urbana e quatro na área rural, atendendo um total de 1.090 alunos. O quadro de profissionais de educação é formado por professores concursados e por profissionais selecionados em Processos Seletivos, totalizando 98 professores.

Na rede municipal, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu no ano de 2008, e o processo foi orientado pelo NRE de Pato Branco, seguindo as Deliberações e Pareceres Nacionais e Estaduais sobre a Lei 11.274/06.

Segundo informações obtidas no documento Proposta de implantação para o

Ensino Fundamental de nove anos (SÃO JOÃO, 2006), disponível na Secretaria Municipal de Educação, a justificativa da não implantação da Lei 11.274/06 no ano de 2007 pautava-se pelas dificuldades físicas, financeiras e humanas para atender às exigências da referida lei. Na época, a Diretora do Departamento de Educação, Cultura e Esportes do município alega, no documento, falta de tempo hábil à construção da proposta político-pedagógica que contemplasse as necessidades e especificidades das crianças de seis a dez anos de idade.

Nessas condições, o município seguiu cronograma de ações proposto para implantação do Ensino Fundamental de nove anos no ano de 2008, disponibilizado em forma de um roteiro padrão pelo Departamento de Infraestrutura da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2006d), por intermédio do Núcleo Regional de Educação, como demonstra o quadro 1.

Quadro 1. Cronograma de sugestão de organização Curricular para implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos

3.2.2. Ações de implantação:	
CRONOGRAMA DE AÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO EM 2007	
AÇÕES	PRAZOS
Proposta pedagógica (conteúdos, metodologia e avaliação)	Início do ano letivo de 2007
Reorganização do projeto político-pedagógico	Setembro de 2007
Adequação do espaço físico	30 de janeiro de 2007
Adequação do mobiliário, equipamentos, acervo bibliográfico, material didático	30 de janeiro de 2007
Formação continuada para os profissionais da educação	Outubro de 2006 a setembro de 2007
Adequação dos recursos humanos	30 de janeiro de 2007
Implantação do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos	1º dia letivo de 2007
CRONOGRAMA DE AÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO EM 2008	
AÇÕES	PRAZOS
Proposta pedagógica (conteúdos, metodologia e avaliação)	Junho de 2007
Reorganização do projeto político-pedagógico	Setembro de 2007
Adequação do espaço físico	Julho de 2007
Adequação do mobiliário, equipamentos, acervo bibliográfico, material didático	Julho de 2007
Formação continuada para os profissionais da educação	De fevereiro de 2007 a dezembro de 2007
Adequação dos recursos humanos	30 de janeiro de 2008
Implantação do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos	1º dia letivo de 2008

Fonte: Roteiro para implantação do Ensino Fundamental de nove anos (PARANÁ, 2006d, p. 2-3).

As justificativas apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação revelam que muitos podem ser os fatores envolvidos no momento de implantação de uma

política educacional, fatores que podem variar de uma região para outra, de uma instituição para outra e mesmo pela compreensão dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, procuramos identificar como as escolas e professores, com a assessoria da Secretaria Municipal de Educação e NRE, têm se organizado para atender aos alunos de 5º e 6º anos, apresentando dados das escolas e número de alunos atendidos, no município contexto da pesquisa.

1.3.1 As escolas, os professores e os alunos de 5º e 6º anos em 2013

O município de São João conta com seis escolas municipais e cinco estaduais. Das escolas municipais, cinco atendem alunos de 5º ano. Uma localizada no perímetro urbano e quatro na área rural.

A escola Municipal São João – Educação Infantil e Ensino Fundamental situa-se na área urbana e atende alunos de 4º e 5º anos advindos, em sua maioria, da área urbana. Os pais são trabalhadores do comércio geral: fábrica de confecção, frigorífico, empregadas domésticas, funcionários públicos e autônomos. A escola atende, também, alunos da área rural (escolas do campo).

As escolas do campo estão assim distribuídas: Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição, no Distrito de Vila Paraíso; Escola Municipal do campo Nossa Senhora de Fátima, no Distrito de Dois Irmãos; Escola Municipal do campo Nossa Senhora de Lourdes Distrito de Nova Lourdes; Escola Municipal do campo São Pedro, Distrito de Ouro Verde.

Nessas escolas, a comunidade escolar, de modo geral, caracteriza-se por famílias de baixa renda, com pouca escolaridade. A grande maioria é proprietária de pequenas propriedades de Agricultura Familiar, das quais retiram seu sustento e algum lucro financeiro que auxilia na renda familiar. Há, também, arrendatários de pequenas propriedades e empregados rurais que, em sua maioria, trabalham com a agricultura e com gado leiteiro. Os alunos utilizam-se de transporte escolar e permanecem nas escolas a maior parte do dia, pois são organizadas em tempo integral. No período da manhã, têm aulas regulares e, à tarde, participam de oficinas, projetos e aulas de reforço escolar.

Apresentamos, no Quadro 13, as instituições municipais que atendem alunos de 5º anos, conforme as informações obtidas com a Secretaria Municipal de Educação,

Quadro 02: Número de alunos de 5º ano atendidos por instituição escolar da rede de ensino do município de São João

Instituição	Modalidade de ensino ofertada	Total de alunos	Alunos de 5º ano
Esc. Mun. São João	Séries Iniciais Ensino Fundamental	170	85
Esc. Mun. do Campo Imaculada Conceição	Ed. Inf. e Ensino Fundamental	75	17
Esc. Mun. Do Campo São Pedro	Ed. Inf. e Ensino Fundamental	51	12
Esc. Mun. Do Campo Nossa Senhora de Fátima	Ed. Inf. e Ensino Fundamental	80	7
Esc. Mun. Do Campo Nossa Senhora de Lourdes	Ed. Inf. e Ensino Fundamental	60	12
TOTAL		436	133

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa (2013).

Na rede estadual, o município conta com um colégio na área urbana e quatro na área rural. O colégio Estadual Tancredo Neves – Ensino Fundamental e Médio é o maior da rede estadual do município. Funciona no perímetro urbano e atende em torno de mil alunos, entre turmas regulares e Atividades Complementares¹⁷. Os alunos advêm da cidade e do campo e dependem de transporte escolar, porque o Ensino Médio somente é ofertado nesse colégio e no Distrito de Vila Paraíso.

Na área rural, funcionam quatro escolas estaduais, uma em cada distrito do município, assim distribuídas: Escola Estadual do Campo Dois Irmãos, no Distrito de Dois Irmãos; Colégio Estadual do Campo São Luís, no Distrito de Vila Paraíso; Escola Estadual do Campo José de Anchieta, no Distrito de Nova Lourdes e Escola Estadual do Campo Don Pedro I no Distrito de Ouro Verde.

Essas escolas atendem alunos, em sua maioria, residentes no campo. A maioria das famílias é proprietária de terrenos agrícolas, uma pequena parte é de arrendatários de terras alheias, e os demais são empregados rurais que trabalham em aviários, com gado leiteiro ou com produção agrícola. Alguns alunos dessas escolas do campo são da área urbana e as frequentam em busca de melhores condições de ensino e aprendizagem, pelo fato de as turmas terem baixo número de alunos, fator entendido pelas famílias como melhor condição ao aprendizado. A grande maioria faz uso de transporte escolar, devido às grandes distâncias entre as localidades.

Todas as instituições estaduais atendem alunos de 6º ano, conforme informações

¹⁷O Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno foi criado pela Secretaria de Estado da Educação, é desenvolvido para atender alunos regulares que se encontram em situação de vulnerabilidade social, bem como para alunos com necessidades socioeducacionais. Por meio desse programa, cada escola pode propor uma atividade de ampliação de jornada por modalidade de ensino. Todas as escolas estaduais do município ofertam algum tipo de Atividade Complementar de acordo com o contexto social descrito no Projeto Político Pedagógico da Escola (Fonte: www.educacao.pr.gov.br).

no Quadro 14:

Quadro 03: Número de alunos de 6º ano atendidos por instituição escolar da rede estadual de ensino do município de São João

Instituição	Modalidade de ensino	Alunos	6º ano
Col. Est. Tancredo Neves	Ensino Fundamental e Médio	1019	102
Colégio Estadual do Campo São Luis	Ensino Fundamental e Médio	120	11
Escola Estadual do Campo Dois Irmãos	Ensino Fundamental	77	20
Esc. Est. do Campo José de Anchieta	Ensino Fundamental	61	13
Escola Estadual do Campo Don Pedro I	Ensino Fundamental	44	12
TOTAL		1321	158

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa (2013).

De posse dessas informações, e agora um pouco mais próximas de cada instituição escolar do município de São João e de seus respectivos alunos, buscamos identificar os professores dessas turmas e definir a participação deles na pesquisa. Para seleção das professoras de 5º ano que fariam parte do estudo, definimos como critério que elas tivessem atuado como docentes no Ensino Fundamental de oito anos e no Ensino Fundamental de nove anos, preferivelmente, com as turmas de 4ª série, na organização de oito anos, para que as informações e reflexões sobre nosso objeto de estudo, nos dois modos de organização do EF, pudessem ser comparadas.

Em virtude da própria distribuição de aulas e turmas em cada início do ano letivo, nesse município, não conseguimos um quadro completo de professoras que tivessem atuado na antiga quarta série e agora atuassem com o 5º ano. É comum que as professoras não permaneçam todos os anos com uma mesma série; elas são remanejadas para atuarem e desenvolverem experiência de ensino em todas as turmas.

O quadro de docentes de 5º ano ficou composto por um total de sete sujeitos, em 2013 lecionando para o 5º ano. Destes, seis professoras já haviam trabalhado com 4ª série no EF de oito anos, e uma teve experiência anterior somente com turmas de EI.

No ano de 2008, no momento de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Município, um dos sujeitos trabalhava com turma de reforço escolar, três sujeitos com EI (Pré III) e três sujeitos com 4ª série.

Para seleção das professoras de 6º ano que fariam parte da pesquisa, definimos como critério que também já tivessem lecionado para turmas de 5ª série, na antiga organização do EF em oito anos e que estivessem lecionando para turmas de 6º ano. Nesse critério, apenas não foram entrevistadas duas professoras de Língua Portuguesa da rede estadual, por não terem tido experiência docente com alunos de 5ª série.

Assim, tivemos um quadro de dezesseis professoras que participaram do estudo.

Do total, sete são professoras municipais e seis, professoras estaduais, mais uma secretária de educação, uma pedagoga e uma técnica do NRE de Pato Branco, responsável pelas orientações sobre o Ensino Fundamental de nove anos nesse Núcleo.

Para apresentação das professoras e profissionais da educação participantes da pesquisa - com o objetivo de manter preservada a identidades de todas -, essas profissionais serão identificadas pela letra P maiúscula, como abreviação para a palavra professora, e pelas letras M ou E maiúsculas, que designam se são professoras municipais ou estaduais. Por exemplo, PM – Professora municipal ou PE – Professora estadual. Essa abreviação será seguida por um número que representa a ordem em que as entrevistas foram realizadas, mas que em nada interfere na análise dos dados obtidos. A secretária de educação será identificada pelas letras SESJ (secretária de educação de São João), a pedagoga pelas letras PESJ (pedagoga municipal de São João) e a representante do NRE pelas letras TNRE (técnica do Núcleo Regional de Educação).

No Quadro 4, apresentamos informações sobre a formação profissional dos sujeitos da pesquisa e seu tempo de atuação.

Quadro 04. Formação profissional e tempo de atuação das professoras de 5º e 6º anos

Sujeitos Função	Formação Nível Superior		Formação Especialização		Tempo no magistério
	Curso/Instituição	Conclusão	Curso/Instituição	Conclusão	
PM1	Pedagogia – UNIOESTE. Presencial	2009	Educação Especial e Inclusiva – UNINTER. EaD	2012	03
PM2	Pedagogia – UNICENTRO. Presencial	2005	Gestão do trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação – FACINTER – EaD	2008	15
PM3	Pedagogia – UNIOESTE. Presencial	2004	Gestão do trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação – FACINTER. EaD	2006	12
PM4	Pedagogia – UNICENTRO. Presencial	2006	Formação de Professores para Docência no Ensino Superior – UNICENTRO. EaD	2008	20
PM6	Geografia – UNIOESTE. Presencial	2004	Metodologias inovadoras aplicadas à educação – FACINTER. EaD	2006	14
PM7	Licenciatura em História – UNICS – Presencial	2004	Ciências Humanas e suas Tecnologias – FACINTER. EaD	2007	15
			Neurociência para educadores – FICA. EaD	2012	
PM12	Letras Português e Inglês – UTFPR. Presencial	1996	Linguística Aplicada ao Ensino de Português - UTFPR. Presencial.	1998	22
			Psicopedagogia – Universidade Castelo Branco. EaD	2009	
PM13	Pedagogia – UNICENTRO. EaD	2012	Psicopedagogia – Universidade Castelo Branco. EaD	2009	07
PE5	Letras/Português/Inglês – Fundação de Ensino Superior de Pato Branco. Presencial	1992	Metodologia da Língua Portuguesa e Estrangeira – CEFET	1999	25
PE8	Letras/Português/Inglês – UNICS Presencial	2005	Psicopedagogia – FACINTER. EaD. Cursando Educação do Campo – Faculdade São Paulo. EaD	2009 *	12
PE9	Licenciatura em Letras Português/Inglês – UNICS. Presencial	2005	Ciências Humanas e suas Tecnologias – FACINTER. EaD	2007	21
			Psicopedagogia – FACINTER. EaD	2012	
PE10	Língua Portuguesa e Literatura – FAFL. Presencial	2000	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – IBPEX. Presencial.	2002	15
			Cursando Produção de Textos – FACEL. EaD	*	
PE11	Administração de empresa – CEFET. Presencial	2000	Metodologia da Língua Portuguesa e Estrangeira FACINTER. EaD	2011	25
	Letras/Português/Inglês/Espanhol VIZIVALE. Presencial	2006	Educação especial inclusiva – Faculdade de São Paulo – EaD	2013	
SESJ	Ciências matemática – Faculdades Integradas Católicas de Palmas. Presencial Ciências Contábeis - UNICENTRO. Presencial	2001 2009	Metodologia do ensino da Matemática – FACINTER. Presencial	2003	12
			Educação brasileira – UNICS. Presencial	2005	
			Cursando: Pedagogia – UNICENTRO. EaD	2005	
			Cursando: Coordenação pedagógica – UFPR - EaD	*	
				*	
PMSJ	Pedagogia – Licenciatura – UNIOESTE. Presencial	2005	Psicopedagogia Institucional e Clínica – UNINTER - EaD	2011	13
TNER	Pedagogia – Licenciatura – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Presencial	1975	Fundamentos da Matemática – FUNESP. Presencial	1991	44
	Ciências – UEPG. Presencial	1977			

* Curso ainda não concluído.

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa, 2013.

Podemos observar que o quadro mostra um grupo de professoras com bastante

tempo de atuação no magistério (média de 16,4 anos de atuação docente), o que demonstra, portanto, boa experiência na profissão. Quanto à graduação (formação inicial), percebemos que, das sete professoras municipais, apenas duas não têm formação em Pedagogia, das quais uma é formada em Geografia e a outra, em História; apenas uma cursou a modalidade EaD nessa etapa da formação.

As professoras da rede estadual apresentam, em sua totalidade, formação na área de atuação, Letras/Português na modalidade presencial.

Quando nos voltamos para a formação em Especialização, percebemos um quadro bem diferente. Embora todas as professoras (municipais e estaduais) tenham realizado cursos de especialização, chama-nos a atenção a quase totalidade de cursos realizados na modalidade EaD.

Acreditamos que as informações referentes aos alunos, escolas e professores nos possibilitam maior conhecimento de cada instituição escolar do município de São João, proporcionando melhores condições de análise de nosso objeto de pesquisa.

Assim, com base nas determinações legais e nas informações advindas dos sujeitos, buscamos analisar o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de São João – PR. Análise que nos permitiu identificar especificidades apresentadas por esse município e seus profissionais de educação para a implantação da Lei 11.274/06, a fim de compreendermos como tais fatores podem ter contribuído para o sucesso ou insucesso dessa política e de seus objetivos para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nessa etapa da escolarização, no município.

Até aqui, apresentamos as principais orientações legais referentes às normas nacionais para a ampliação do EF para nove anos; o modo como o estado do Paraná organizou e orientou a implantação da Lei 11.274/06 e identificamos as escolas, os professores e os alunos atendidos em 2013, a fim de buscar maior aproximação com a realidade escolar.

De posse desses dados, buscamos apresentar no capítulo 2, na sequência, como as orientações nacionais e estaduais se concretizaram no município de São João. Para tal, analisamos como foi o processo de orientação e formação destinado aos profissionais de educação; a reorganização da Proposta Pedagógica Curricular e a efetivação da proposta dos ciclos de aprendizagem sugerida e defendida nessa nova organização do EF, agora com nove anos de duração.

2 AS ESPECIFICIDADES DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO

Em 2008, quando do início da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município, a rede municipal ofertou as organizações de oito e de nove anos, simultaneamente, cumprindo as orientações da Deliberação CEE/PR nº 03/07 (PARANÁ, 2007b). Enquanto as crianças com sete anos foram matriculadas na 1ª série, as crianças com seis anos completos ou a completarem até o final do ano foram matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Segundo dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, naquele ano, apenas quatro das seis escolas ofertaram matrículas para as turmas de 1º ano. Isso porque, em duas escolas da zona rural, o número de alunos era muito baixo, fator que, aliado às necessidades estruturais, econômicas e pedagógicas, dificultava a abertura das turmas naquele momento. Desse modo, os alunos dessas escolas frequentaram o 1º ano nas escolas mais próximas com turmas e vagas disponíveis.

Nesse contexto, no ano de 2008, encontravam-se matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos no município de São João um total de 117 crianças, todas nascidas entre os anos de 2001 e 2002, tendo, portanto seis anos completos ou a completar durante o ano letivo de 2008, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Relação de alunos matriculados em 2008 no primeiro ano de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em São João – PR e seu mês de nascimento

Escola/Ano 2001	Alunos nasc. em JAN.	Alunos nasc. em FEV.	Alunos nasc. em MAR.	Alunos nasc. em ABR.	Alunos nasc. em MAL.	Alunos nasc. em JUN.	Alunos nasc. em JUL.	Alunos nasc. em AGOS.	Alunos nasc. em SET.	Alunos nasc. em OUT.	Alunos nasc. em NOV.	Alunos nasc. em DEZ.	Total	% de alunos por escola/ano
Esc. Mun. São João	1							1		1			3	100,00%
Esc. Mun. Castro Alves														0,00%
Esc. Mun. São Pedro														0,00%
Esc. Mun. Nª Srª de Lourdes														0,00%
Total	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3	100,00%
% de alunos por mês	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	100,00%	
Escola/Ano 2002	Alunos nasc. em JAN.	Alunos nasc. em FEV.	Alunos nasc. em MAR.	Alunos nasc. em ABR.	Alunos nasc. em MAL.	Alunos nasc. em JUN.	Alunos nasc. em JUL.	Alunos nasc. em AGO.	Alunos nasc. em SET.	Alunos nasc. em OUT.	Alunos nasc. em NOV.	Alunos nasc. em DE.	Total	% de alunos por escola/ano
Esc. Mun. São João	2	3	2	3	2	7	6	3	4	5	4	4	45	39,47%
Esc. Mun. Castro Alves	1	2	4	2	5	1	10	3	5	2	1	4	40	35,09%
Esc. Mun. São Pedro	1	1	1	1	1	3	2	1	1			1	13	11,40%
Esc. Mun. Nª Srª de Lourdes	1			5	1	3	1	1	1	1	1	1	16	14,04%
Total	5	6	7	11	9	14	19	8	11	8	6	10	114	100,00%
% de alunos por mês	4,39%	5,26%	6,14%	9,65%	7,89%	12,28%	16,67%	7,02%	9,65%	7,02%	5,26%	8,77%	100,00%	

Fonte: Dados da pesquisa obtidos na Secretaria Municipal de Educação, 2013. Elaboração da autora.

Ao analisarmos os dados da Tabela 1, é possível percebermos que a maioria dos alunos matriculados no primeiro ano (84,%) completava seis anos somente após o mês de março, dado que demonstra a repercussão, no número de matrículas, da decisão do MP/PR ao permitir o ingresso no 1º ano para as crianças que completassem seis anos no decorrer do ano letivo.

Chama-nos a atenção, também, que, dos alunos nascidos em 2002, 54% só completariam 06 anos depois da metade do ano letivo. Em se tratando da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil esse é um dado muito relevante, principalmente, se considerarmos as “atividades dominantes”¹⁸ nas diferentes idades da criança e as relações da atividade social com o desenvolvimento do psiquismo. Essa condição, no contexto da reunião de crianças de 05 e 06 anos num mesmo grupo classe, implica organizações específicas da atividade educativa escolar, no atendimento às especificidades de cada faixa etária (de 05 e de 06 anos) para as aprendizagens promoverem o desenvolvimento, que é histórico e essencialmente dependente da atividade cultural e social do sujeito (VIGOTSKY, 2009).

Nesse sentido, as especificidades das faixas etárias das crianças envolvidas exigem diferentes encaminhamentos de aprendizagem durante o processo educativo escolar, para que sejam propulsores do desenvolvimento. Sabemos que as diferenças etárias também existiram dentro da organização do EF de oito anos, mas salientamos que, devido ao ingresso com seis anos no EF, essas especificidades tornam-se mais evidentes, se considerarmos que as necessidades de aprendizagem são mais específicas entre as crianças de cinco a seis anos do que entre as de sete a oito anos.

Essa distinção aponta a necessidade de que o professor tenha conhecimento sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico dessas crianças, caso contrário, poderão ser criadas situações de patologização relacionadas a não aprendizagem, derivadas do desconhecimento sobre como a criança aprende, e como o processo de ensino deve ser planejado, na perspectiva de promover o desenvolvimento.

Há que se considerar, ainda, que, com o Ensino Fundamental de nove anos, objetivou-se, para além da ampliação do tempo de permanência na escola, a garantia de

¹⁸ Na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento do psiquismo ocorre no movimento do exterior para o interior, a partir das relações culturais. Nesse movimento, em cada momento de desenvolvimento, há uma principal “forma de relacionamento com a realidade”, denominada de “atividade dominante”, pela qual ocorre a relação individual do sujeito com a realidade social. Nessa perspectiva teórica, algumas fases marcam a relação aprendizagem x desenvolvimento psíquico dos sujeitos, e há necessidade de mediações apropriadas, que podem ser diferentes entre as crianças, portanto, exigir propostas de ensino específicas, para serem adequadas (ELKONIN *apud* FACCI, 2004). Trata-se de ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

melhores oportunidades de aprendizagem. No entanto, ao permitir a saída dessas crianças da EI questionamo-nos se as condições pedagógicas e estruturais necessárias foram asseguradas a esses alunos. Ou seja, não questionamos a possibilidade de a criança ingressar antes dos seis anos de idade no EF. Pelo contrário, entendemos essa condição como possibilidade de ampliação das relações culturais da criança. Mas questionamos a antecipação do ingresso, quando não preparada de forma adequada para atender às especificidades da faixa etária e que pode conduzir à “criação” de novas e supostas dificuldades de aprendizagem, quando se omite o ensino necessário.

Em todo agrupamento de crianças para frequentarem o 1º ano há níveis de aprendizagem e desenvolvimento diferenciados e que exigem formação docente adequada, atenção e cuidados que devem ser garantidos. Essa diversidade é elemento positivo para o ensino, considerado como aquele que atua na zona de desenvolvimento proximal. Mas, considerando que quanto menor a idade, mais marcantes são as diferenças, nossa reflexão é sobre como o professor alfabetizador lidou com essa diversidade de alunos em sua sala de aula no momento de ensinar leitura e escrita no 1º ano? E, ainda, como tais condições podem ter influenciado no aprendizado de leitura e escrita para essas crianças nos anos escolares subsequentes?

Na rede estadual, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos seguiu um caminho distinto, e a organização de oito anos (5ª, 6ª, 7ª e 8ª série) continuou até o final do ano letivo de 2011.

No ano de 2012, as escolas estaduais receberam as primeiras turmas formadas pela organização do Ensino Fundamental de nove anos. Naquele momento, todo o sistema estadual passou por uma reorganização das turmas, que tiveram sua nomenclatura alterada, de acordo com o quadro de equivalência série/ano apresentado no documento “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009b).

Um fator que motivou dúvidas e questionamentos entre as secretarias municipais de educação e a rede estadual foi o fato de a implantação do Ensino Fundamental de nove anos ter sido organizada de maneira diferente nas duas redes. Na rede municipal, a mudança foi simultânea, e o município teve de ofertar o Ensino Fundamental de oito e de nove anos até todas as turmas da organização de oito anos ingressarem na rede estadual. Já na rede estadual, a mudança foi imediata, ou seja, não foram ofertadas as duas organizações do EF até que as turmas do EF de oito anos concluíssem essa etapa da escolarização, porque, na realidade, não houve alteração nessa etapa.

Assim, no ano de 2012, quando as últimas turmas de 4ª série ingressaram na rede estadual, automaticamente foi organizada a mudança de nomenclatura, e as matrículas para os 6º anos, assim como para as séries seguintes nos AFEF foram regulamentadas pela Instrução nº 008/2011-SUED/SEED (PARANÁ, 2011), cujo Artigo 23 define:

Art. 23 Para adequação das matrículas a instituição de ensino deverá observar as situações abaixo:

- a) os alunos aprovados na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos deverão ser matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir de 2012;
- b) os alunos aprovados na 5ª série do Ensino Fundamental de 8 anos deverão ser matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir de 2012;
- c) os alunos aprovados na 6ª série do Ensino Fundamental de 8 anos deverão ser matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir de 2012;
- d) os alunos aprovados na 7ª série do Ensino Fundamental de 8 anos deverão ser matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir de 2012 (PARANÁ, 2011, p. 4-5).

Desse modo, todo o processo de adaptação vivido pela rede municipal foi evitado na rede estadual, fato que talvez possa ter contribuído para a não compreensão dos professores no que se refere à mudança na nomenclatura, à equivalência ano/série e, principalmente, quanto aos conhecimentos escolares ensinados a esses alunos.

Segundo a responsável pelo Ensino Fundamental de nove anos no Núcleo Regional de Educação, de certa forma, a rede estadual não enfrentou tantas dificuldades no momento da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Segundo ela,

TNRE: [...] para a rede estadual foi facilitado. Até, na época, houve muitos questionamentos por parte dos secretários municipais de educação porque eles tiveram que manter as duas modalidades, tanto o ensino de oito anos quanto o de nove anos, por um bom período. Então, houve muita reclamação da secretária de educação em relação a isso, inclusive em relação à proposta pedagógica que analisamos.

Nesse contexto, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos foi se desenhando no município de São João. Assim, identificar e analisar as especificidades desse processo de mudança se fez necessário para que pudéssemos compreender as repercussões da ampliação do EF no município para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita nos Anos Iniciais e Finais do EF.

No entanto, acreditamos que todo o processo de mudança é também influenciado pelas condições de seu meio e pelos sujeitos que nele atuam. Por isso, buscamos, nos documentos oficiais e nos dados da pesquisa, identificar orientações e momentos de

formação proporcionados aos professores, a fim de analisar como essas ações interferiram na prática docente para o ensino de leitura e escrita após a ampliação do EF.

2.1 A orientação aos professores da rede municipal e estadual do município de São João

A preocupação com a devida e necessária formação dos profissionais de educação para atuarem no Ensino Fundamental de nove anos é reconhecida nos principais documentos norteadores da implantação da Lei 11.274/06.

No documento “Ampliação para o Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa”, datado de 2004, antes mesmo de sua promulgação, já se afirmava a necessidade de “Estabelecimento de parceria com os estados e municípios na formação continuada dos professores, segundo as propostas dos diferentes sistemas de ensino” (BRASIL, 2004c, p. 6) e levando em consideração a inclusão das crianças de seis anos de idade e as crianças com necessidades especiais.

Em 2007, o documento publicado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria da Educação Básica, “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007d) reconhece, dentre outras necessidades, que

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, **uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica**, assim como melhorias em suas carreiras (BRASIL, 2007d, p.8, grifos nossos).

Da mesma forma, a preocupação com a formação desses profissionais é expressa no documento “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais”, publicado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, ao afirmar que

[...] **é fundamental que aconteçam momentos de formação para todos os profissionais que compõem o espaço escolar**, durante os quais serão delineadas estratégias para lidar com o período de ingresso destas crianças na escola, na particularidade de cada grupo, em virtude de situações, tais como a separação de seu grupo familiar e de acesso a um espaço diferente daqueles que frequentavam habitualmente

(PARANÁ, 2010, p. 17, grifos nossos).

Com base no exposto nesses documentos, buscamos analisar como as orientações acima foram consideradas no contexto do município em que a pesquisa foi realizada, quais formações foram realizadas e a que necessidades atenderam.

As informações foram coletadas com sete professoras de 5º ano da rede municipal e com seis professoras de 6º ano da rede estadual de ensino que atuavam como docentes no momento da implantação da Lei 11.274/06 no ano de 2008, uma pedagoga da Secretaria de Educação do município de São João, a Secretária de Educação da gestão política do ano seguinte à implantação (gestão 2009 a 2012) e com a responsável pelo Ensino Fundamental de nove anos do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco.

Analisar as estratégias realizadas no município de São João para orientação e formação dos professores foi um desafio. Em primeiro lugar, porque não há registros na Secretaria Municipal, e a equipe que elaborou a proposta de implantação para o Ensino Fundamental de nove anos do município permaneceu somente até o ano de 2008 na coordenação da Secretaria de Educação. E como temos um intervalo de quase seis anos desde a elaboração dos documentos e da implantação efetiva da Lei 11.274/06, as pessoas responsáveis naquele momento, alegam não terem lembranças de dados específicos desse processo.

Em entrevista com a pedagoga da rede municipal, recebemos informações gerais a respeito da formação realizada pelo NRE à Secretaria, para que, posteriormente, fosse efetuada com os professores,

PME - [...] tivemos amparo e orientações do NRE de Pato Branco para reorganizar as Propostas Pedagógicas Curriculares, também a Secretaria do Estado de Educação (SEED) organizou um Seminário referente ao material que os municípios receberam para discutir a organização curricular: “Orientações Curriculares para a Implementação do Ensino de Nove Anos – Séries Iniciais” em Faxinal do Céu, reunindo um representante de cada município do estado do Paraná, com objetivo de desenvolver oficinas voltadas ao ensino de 9 anos. [...] os professores tiveram momentos de estudo sobre a implementação do Ensino de Nove Anos. Para a construção das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPCs), os professores estudaram, analisaram e sugeriram os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina por Ano.

A secretária de educação, da rede municipal desse período, relata, também, a ocorrência de momentos de formação organizados pela secretaria, como, encontros por séries, encontros com diretores, encontros com os professores, capacitações¹⁹. Essa

¹⁹ Os sujeitos não souberam relatar a frequência/data com que foram realizados esses encontros. Também não há registros desses momentos de formação na Secretaria Municipal de Educação.

informação também é apresentada pela pedagoga municipal

PME - A secretaria também ofertou cursos e oficinas voltadas para a alfabetização e letramento para professores de (1º, 2º e 3º Ano), bem como de como trabalhar a diversidade textual em sala de aula com turmas maiores, que seriam de 4º e 5º anos. A Secretaria também organizava encontros por série, onde os professores regentes de cada turma se reuniam para discutir o ensino e aprendizagem da turma e trocar experiências entre os colegas.

Na fala das professoras da rede municipal, também encontramos dificuldades para identificar qual foi a formação ofertada, pois a maioria afirma não se lembrar de como aconteceram esses estudos. Num quadro geral, de sete sujeitos da rede municipal, quatro afirmam ter lembrança de terem realizado algum tipo de estudo, mas as informações são vagas, como expressam seus depoimentos:

PM 4 – A gente tomou conhecimento pelos cursos de aperfeiçoamento que a gente faz. Num curso desses foi lido sobre a lei e falado que havia implantação do ensino de 9 anos, aí também na escola a gente se reuniu para reformular a lei, e foi falado sobre isso. A gente foi tomando conhecimento.

PM 6 - Eu lembro que teve um ano, que eu não vou saber agora a data específica, que nós recebemos o caderno do ensino fundamental de nove anos para estudo. Só que não era a lei, era o caderno que explicava as formas básicas, como que se daria, mas não a própria lei. Então a gente teve um estudo, eu não vou dizer que era o suficiente, mas nós conseguimos, mas teve o momento, teve o momento.

PM 7- Orientação assim específica não teve não. Eu acho que a gente lia, eles reuniam a gente por série para a gente ler o estudo de nove anos, mas, assim de dizer trabalha assim, eu não me recordo.

PE 12 - A gente foi convocada para saber mais desse nosso sistema de ensino, onde tivemos uma pequena orientação, um dia. E recebemos mais instruções através do manual concebido pela secretaria do estado que a gente se aprofundou, procurando conhecer mais sobre essa lei, reunindo-se na escola, onde a gente estudou e procurou saber mais dos objetivos, o que teria que ser alcançado.

Uma professora que atua na rede municipal e estadual citou a participação em uma palestra

PE 11 - Na época me recordo que veio um palestrante falar sobre o ensino de nove anos. Ele falou das adaptações, que deveria ter o planejamento. [...] a mesma palestra que os professores do município tiveram, os professores do estado também participaram. Daí vinham as orientações do Núcleo que eram direcionadas para os professores do estado, que eram diferentes.

A responsável pelo Ensino Fundamental de nove anos no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco afirma que momentos de formação foram proporcionados aos municípios que procuraram ajuda do Núcleo. Mas que nem todos buscaram essa ajuda,

alguns acabavam entrando em contato com outros municípios que haviam implantado a lei e trocavam experiências, facilitando alguns processos.

Na rede estadual, as informações que recebemos nas entrevistas demonstram terem ocorrido também poucos momentos de formação. São citados alguns estudos em semanas pedagógicas e um único encontro para professores de 6º ano, realizado em 2012, no município de Itapejara D’oeste - PR, coordenado pelo Núcleo Regional de Educação de Pato Branco. De modo geral, os sujeitos afirmam terem tido um contato superficial com a lei, relatam alguns momentos de início do ano letivo em que se realizaram leituras de documentos.

Quando questionadas sobre as formações ofertadas na rede municipal e estadual, as professoras que participaram da pesquisa apresentam algumas controvérsias quanto à efetividade dos momentos de estudos que foram proporcionados. De modo geral, a maioria dos sujeitos afirma que essas formações não atenderam às necessidades do professor em sala de aula, nem garantiram que fossem compreendidos, de fato, os objetivos da Lei 11.274/06. Fato que fica evidente quando as professoras falam de suas maiores dúvidas durante o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, no município de São João, que são discutidas na sequência.

Na rede municipal, percebemos dúvidas de cunho administrativo, como referentes à idade da matrícula obrigatória, pois, devido às decisões do Ministério Público do Estado do Paraná²⁰, houve impasses quanto à idade de corte para a passagem da EI ao 1º ano do EF, permanecendo o direito à matrícula no 1º ano para todas as crianças que completassem seis anos até 31 de dezembro de cada ano letivo.

Outra dúvida relacionava-se às séries em que deveriam ser matriculados os alunos advindos de outros municípios que ainda não haviam aderido ao Ensino Fundamental de nove anos. Muitas eram as discussões sobre se esses alunos deveriam ser matriculados na série equivalente a sua idade ou se no ano escolar equivalente à série, pois a maioria deles apresentava defasagem idade/série. Segundo a responsável pelo Ensino Fundamental de nove anos no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco,

TNRE: [...] por cinco anos as instituições receberam alunos de municípios que tinham implantado o ensino de nove anos e de municípios que não tinham implantado. E dentro do próprio município, alunos, por exemplo, do ensino de oito anos que deveriam repetir

²⁰Como referido na página 36, quando mencionamos a Ação Civil Pública movida pela rede privada de ensino e acolhida pelo Ministério Público (MP/PR), publica a Deliberação CEE/PR nº 02/07 (PARANÁ, 2007a), de 13 de abril, que permite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos de crianças que completassem seis anos no decorrer do ano letivo.

o ano, mas, em que turma deveriam ingressar no ensino de nove anos? Como? Em que turmas colocar? Então, foram dúvidas assim, que, com o passar do tempo, com as orientações, foram eliminando.

Esse mesmo sujeito refere-se a um problema que gerou muitas dúvidas no momento da implantação da organização de nove anos, qual seja, a idade de corte que, no estado do Paraná, permanece diferente do resto da maioria do território nacional e tem sido fruto de muitas discussões,

TNRE: [...] todos os anos há aquele questionamento em relação à idade das crianças. A gente ouve as reclamações dos secretários de educação, coordenadoras pedagógicas das escolas. Quando chega agosto, setembro eles começam a telefonar para a gente, perguntando se vai mudar a questão do corte etário. [...] Então, todo ano eles nos questionam em relação a isso. É uma dificuldade muito grande que os municípios têm, eles são a favor de que a criança tenha seis anos completos por causa da maturidade, inclusive alguns professores relataram que as dificuldades estão aparecendo agora no 4º ano, 5º ano, devido à imaturidade das crianças.

Muitas dessas dúvidas eram advindas da oferta paralela das duas organizações de ensino (oito e nove anos) e também de como organizar uma proposta para esse novo ano da escolarização que já não era mais EI, mas também, não tinha a idade de alunos de uma 1ª série (da antiga organização).

De acordo com a responsável do Núcleo Regional de Educação, essas dúvidas existiam,

*TNRE: [...] porque eram alunos diferentes, não poderia trabalhar com a mesma proposta para o 1º ano e 1ª série. Então, eu vejo assim, que **as maiores dificuldades de implantação do ensino de nove anos era a questão da proposta pedagógica**. A questão de lembrar que essa criança que estava ingressando no ensino fundamental... ela tinha um ano a menos que as outras que estavam no ensino de oito anos, **e aqui no Paraná, na realidade dois anos a menos**. Então, nós tivemos, além da lei nacional, nós tivemos, no Paraná, a Deliberação 03/06 que orienta o ensino de nove anos em relação à proposta pedagógica e em relação aos encaminhamentos. Depois, teve a Deliberação 02/07, que alterou um artigo da Deliberação 03/06 em relação à idade. Depois, tivemos também a Deliberação 03/07, também relacionada à idade.*

Mais uma vez, os depoimentos ressaltam a necessidade de garantir ao professor da educação básica a formação inicial e continuada que possibilite ao docente uma atuação e uma “postura ética, política, didática e técnica” (BRZEZINSKI, 2008). Pois o que se evidencia nesse depoimento é a incerteza desses profissionais, frente a uma mudança temporal no ingresso de crianças e as suas especificidades e necessidades de aprendizagem. Ou seja, a mudança temporal exige do professor, para além da compreensão da política educacional, o planejamento e o domínio dos conteúdos de

conhecimento de sua disciplina ou, como no caso dos professores dos AIEF, o saber multidisciplinar, em ambos os casos, articulados aos sujeitos da aprendizagem.

Quando a formação proporcionada aos docentes não garante os requisitos acima, vivenciamos situações de incompreensão e, mesmo, de resistência às mudanças propostas para a educação. Nessa perspectiva, os depoimentos apontam questões que precisam ser destacadas: apontam a ocorrência de formação aos professores, quando da ampliação do EF e apontam o foco do órgão orientador (NRE, pelo sujeito TNRE) para a necessária adequação da proposta pedagógica; as professoras, no entanto, focam a questão administrativa e não conseguem identificar os elementos da formação que receberam. Por que isso ocorre? Quais são as relações que tais sujeitos estabelecem com as situações de formação continuada na escola, inclusive nos momentos de mudanças educacionais?

No caso da ampliação do EF, observamos que, na rede estadual, a mudança na nomenclatura das turmas não foi bem compreendida pelos professores estaduais, pois entendiam que, pela mudança ter sido imediata, os alunos das turmas de 2012, que foram reorganizadas pela equivalência ano/série (Quadro 5) no Ensino Fundamental de nove anos, acabaram perdendo um ano de escolarização.

Quadro 5: Orientação de equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade série)
	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: BRASIL, 2009b, p. 12.

Mesmo já atendendo alunos do Ensino Fundamental de nove anos há dois anos, os professores da rede estadual ainda não possuíam compreensão dessa política educacional, um dado que evidencia lacunas sérias na relação entre a orientação e a formação destinadas a esses profissionais e a forma como receberam ou se envolveram.

A não compreensão dessa nova organização dos AFEF ainda permanece e faz com que professores, como o PE 10, demonstrem preocupação quanto ao que foi

ensinado para esses alunos,

[...] querendo ou não, eles perderam um ano, então é... Algumas coisas no decorrer que eu trabalhava com os outros anos que eu tive que fazer? Eu tive que deixar e pegar outro conteúdo ou fazer uma..., digamos assim..., não aprofundar tanto esse conteúdo. Por quê? Porque eles não iam dar conta. Então, penso que eu, como professora, deveria fazer alguma coisa porque eles não vão dar conta, porque senão só pra colocar lá que eu dei esse conteúdo, eu acredito que não seja válido.

Embora seu discurso apresente a preocupação em garantir o conhecimento escolar aos estudantes, percebemos que a pouca orientação dessas professoras fez com que não compreendessem o processo de transição da organização de oito para nove anos. E, nesse contexto, como podem realizar um trabalho de ensino de leitura e escrita coerente com a proposta de ampliação?

Da mesma forma, o depoimento evidencia que esses profissionais tiveram e ainda apresentam dificuldades para planejar suas aulas, devido a essa incompreensão. Evidências que nos remetem a como as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita estão sendo consideradas e planejadas por esses profissionais nas turmas de 6º anos.

Esses relatos podem demonstrar que os professores da rede municipal e os da rede estadual não tiveram formação adequada que lhes possibilitasse compreender o processo de mudança sugerido pela ampliação do EF, de modo que as dúvidas relacionavam-se, também, à questão da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) – o que ensinar, quando ensinar e de que forma ensinar. Demonstram como é necessário garantir que os educadores recebam formação quanto às especificidades das crianças que entrariam um ano mais cedo na escola, e que essa diferença cronológica deve ser considerada na PPC das instituições de ensino, e na prática e no planejamento dos professores para todos os anos de escolarização e não só no 1º ano.

Nas falas dos sujeitos, as dúvidas citadas foram as mais presentes durante o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, no município de São João. Ao analisarmos outros estudos, como os de Bezerra (2011), Pansini; Marin (2011) e Silva (2009), referentes aos processos de implantação em outros municípios e estados, podemos perceber que as dúvidas praticamente se equivalem, apresentando um quadro geral de incertezas diante de uma política recente como essa. Vale ressaltar que situações como essa podem ser comuns, visto a amplitude da proposta e sua recente implantação.

No entanto, fica difícil não nos remetermos às orientações expressas nos

documentos oficiais que postulam a necessidade da formação continuada para todos os profissionais de educação, como fator essencial a um ensino de qualidade. Sabemos que as discussões sobre a formação destinada aos professores não se esgotam nos dados que conseguimos obter nas entrevistas. No entanto, os dados aqui expostos, representam, mesmo que de forma simplificada, o que foi e é realizado no município referente à formação dos profissionais de educação para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Nesse sentido, com base nas discussões de autores como Bezerra (2011), Brzezinski (2008), Gimeno Sacristán (1995) e Popkewitz (1995), retomamos algumas discussões referentes à formação docente em nosso país, e como a formação do professor de educação básica, em especial dos professores dos AIEF, tem sido negligenciada pelo Estado, de forma a compreender como os momentos de estudo e leituras em grupo interferiram, qualificaram e/ou contribuíram para a transformação da prática docente para o ensino da leitura e da escrita nos AIEF, nosso objeto de pesquisa.

2.2 Formação docente: questões políticas e práticas

Atualmente, muitos discursos sobre a formação inicial e continuada têm sido divulgados, no entanto, a realidade brasileira apresenta políticas que nem sempre têm sido compatíveis com tais discursos. Como afirma Brzezinski (2008), ainda vivemos uma realidade cruel. Segundo a autora, devido à falta de professores formados para atuar nos AIEF, muitos programas de formação inicial a distância têm sido ofertados pelo Estado. Da mesma forma, programas de formação continuada na modalidade EAD são estimulados, muitos sem o devido acompanhamento das condições de qualidade do processo formativo e que não garantem que portar um diploma seja sinônimo de docência com qualidade, nem de docente qualificado.

A autora fundamenta a formação continuada na concepção de educação que se realiza ao longo da vida, constituindo um processo ininterrupto, que deveria caracterizar-se pelo aperfeiçoamento individual, que, exige autodisciplina e compromisso do profissional e, por assim ser, poderia ser realizada na modalidade a distância.

De acordo com Brzezinski (2008), em nosso país, coexistem dois projetos de educação com concepções bem distintas. De um lado, um projeto comprometido com a qualidade social da educação e, de outro, um projeto de sociedade e de formação de professores comprometidos com os ideais capitalistas. Essa dualidade de projetos está

presente na história da educação brasileira e é claramente perceptível nas políticas de formação continuada e nas estratégias de valorização profissional destinadas aos professores.

Para atender às necessidades de mercado, muitas vezes, são oferecidas aos docentes formações aligeiradas, que podem apresentar repercussões diretas na atuação do profissional professor em sala de aula e podem interferir até mesmo na visão que a sociedade, pais e alunos de modo geral, têm da escola e dos professores.

Como alerta Gimeno Sacristán (1995), essa é uma discussão muito mais profunda, pois muitos dos discursos sobre a prática docente são responsáveis por certa deformação profissional do professor à medida que responsabilizam diretamente o docente e somente ele pelos resultados do processo de ensino, ignorando “os condicionalismos reais dessa prática” (GIMENO SACRISTÁN, 1995). Para o autor, é preciso compreender que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais do professor, condições que são influenciadas por inúmeros fatores, como condições de trabalho, salário, status, formação profissional etc., e que influenciam por sua vez na profissionalidade docente.

No mesmo sentido, Popkewitz (1995), em estudo sobre a profissionalização e formação de professores, demonstra que as discussões sobre a construção histórica acerca do significado dos termos profissão e profissionalização do ensino datam de longo tempo e são fruto de uma construção histórica sobre interesses sociais, políticos e ideológicos envolvidos com educação escolar e formação de professores.

Brzezinski (2008, p. 1149), define o termo profissionalização como sendo a construção da profissão-professor, que se dá pelo domínio de um conjunto de conceitos e práticas como uma forma de tornar nítida a identidade docente, constituída pela unidade dialética entre profissionalidade e profissionalismo.

Como profissionalidade, a autora compreende o “conjunto de conhecimentos, de saberes, de capacidades de que o professor dispõe para o desempenho de suas atividades” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1150). E define como profissionalismo o “desempenho competente e comprometido de deveres e responsabilidades no exercício da profissão do magistério” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1150). Logo, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo estão diretamente relacionados.

A esse respeito, Popkewitz (1995) aponta que as reformas atuais consideram que o profissionalismo traria maior prestígio social e melhores condições de trabalho e remuneração aos professores, no entanto é preciso especial atenção para questões atuais que interferem no trabalho docente e mesmo na visão que a sociedade tem da profissão

professor. Isso porque temos vivenciado uma crescente descrença na educação e no trabalho do professor. Este é um fator importante a ser considerado, porque se refere à evolução da sociedade, que tem feito com que muitas novas atribuições sejam projetadas às escolas e aos professores, gerando uma indefinição da função docente.

Essa realidade faz com que o conceito de prática docente ultrapasse o limite do domínio metodológico e do espaço da sala de aula, exigindo do professor um olhar para ações diversas e para novas práticas pensadas a partir do sistema social, do sistema educativo e da escola, considerando ainda outras práticas educativas que ocorrem fora da escola e que interferem nas ações do professor. Esse novo quadro da atuação docente tem exigido dos professores uma formação de qualidade e necessariamente uma mudança cultural docente.

Tal mudança cultural implica a compreensão (por parte do professor) da falsa autonomia de trabalho da qual faz parte. De acordo com Popkewitz (1995), as práticas estandardizadas de recrutamento, as políticas curriculares uniformes e os dispositivos da avaliação dos professores tem diminuído a autonomia docente.

No mesmo sentido, Gimeno Sacristán (1995) afirma que as ideias acerca da autonomia do professor obscurecem muitas vezes as reais condições das ações docentes, dando ênfase a um discurso de autonomia que de fato não existe, como apresentada pelos meios de informação de massa e que, tampouco, é possível na ação do professor - sujeito que tem sua prática condicionada pelas regras de seu posto de trabalho e pelas questões políticas, históricas, sociais e antropológicas relativas à educação e ao discurso entre teoria e prática.

Nesse contexto, é preciso compreender que não há mudança na prática do professor se não houver mudança na escola e vice-versa. É preciso superar o jogo de relações e de dependência do professor e suas condições de trabalho que fazem com que esse profissional tenha suas ações controladas pela existência de “múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 73) que são encontrados mesmo dentro dos currículos que prestigiam determinadas visões de mundo e não outras, permitindo uma autorregulação e um autocontrole das condições sociais existentes. Do mesmo modo, perpetuam relações de poder, representam regras e estimulam formas de pensar que se constituem em fronteiras para ações transformadoras (POKEWITZ, 1995).

Por outro lado, nos chama atenção também o fato de que, mesmo sob tais condições, há margem para que o professor possa expressar sua individualidade profissional. Isso é possível porque, mesmo sendo um lugar burocraticamente

organizado, a escola também apresenta a “existência de zonas de desorganização” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 73), que permitem a recriação de culturas, a resistência às condições impostas e a possibilidade de novas interpretações sobre a prática e sobre o contexto escolar e por isso dá margens para que sejam possíveis mudanças radicais.

No entanto, para que essas mudanças aconteçam, a prática docente precisa ser compreendida não apenas como uma técnica para transmitir conhecimentos historicamente acumulados. A ação de ensinar envolve todo um conjunto de habilidades e conhecimentos que fazem do professor um profissional e não um improvisador. Por isso, é através de sua prática que as mudanças podem ocorrer, posto que “o professor pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos e práticos preexistentes” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Nesse sentido, o professor atuará não como um executante de objetivos externos preestabelecidos, mas sim como um profissional capaz de se interrogar sobre sua prática, sobre a influência e relevância de suas ações no contexto escolar e sobre as repercussões dessas ações para a esfera social, considerando, então, a dimensão ética do ensino, que ultrapassa os parâmetros de eficácia e assume parâmetros de valor,

[...] não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite. A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.82).

Desse modo, podemos entender que a profissionalidade está diretamente ligada com os contextos que definem a prática educativa e com a capacidade do professor de refletir sobre sua prática - de agir reflexivamente a partir de princípios éticos ligados à essência do ato de ensinar e pela compreensão de que o conhecimento está sempre inserido num mundo material e social - para, através de um processo dialético de tomada de decisão, definir sua identidade profissional com “consciência das estruturas intelectuais, sociais, culturais e econômicas que estão subjacentes ao ensino” (POPKEWITZ, 1995, p. 49).

Por isso, acreditamos que a formação dos professores é essencial para que haja mudança na escola, mas essa formação deve ser constante, pois somente a formação inicial não dá conta de fazer com que os professores desenvolvam uma prática emancipatória para enfrentar os desafios do ensino.

A formação continuada, nesse sentido, deve ser entendida como condição necessária para a profissão docente, à medida que, através desses momentos, o professor tenha condições de refletir sobre os problemas concretos da prática, e ao mesmo tempo, relacioná-los com o conhecimento teórico.

Porém, pensar em formação continuada e nas repercussões dessa formação na escola exige um movimento de coletividade entre os profissionais uma vez que se trata de uma questão muito mais política do que da subjetividade do professor. Nesse sentido, as mudanças na prática docente somente acontecerão se as discussões forem assumidas pelo grupo, de maneira que os estudos e reflexões sejam construídos no coletivo através da interação e da troca de conhecimentos e experiências dos sujeitos. Esse movimento de reflexão e construção de conhecimento insere valores éticos-políticos na prática de formação continuada (ALMEIDA, 2007, p. 27) que orientarão as ações de acordo com a intencionalidade dos estudos realizados.

Desse modo, ao pensarmos na ampliação do EF para nove anos, é possível afirmarmos que repercussões positivas para o ensino de leitura e escrita, assim como para as diversas áreas de conhecimento escolar, somente serão possíveis se os professores compreenderem o significado dessa política e, ao mesmo tempo, receberem formação adequada para atuarem em sala de aula com esse novo grupo de alunos que vêm ingressando na escola e trazendo com eles suas especificidades, dentre elas a menor idade.

A esse respeito, Bezerra (2011), ao analisar as mudanças e continuidades da cultura escolar no contexto de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, afirma que, quando não se garantem condições adequadas de formação e mudanças estruturais na escola, torna-se mais difícil garantir que os objetivos de novas políticas educacionais se efetivem dentro ambiente escolar. Isso acontece, porque, segundo a autora, o desconhecimento gera confusão e resistência ao “novo”, o que pode causar um movimento de estagnação frente à mudança.

No entanto, é preciso compreender que essa confusão é, até certo ponto, característica de processos de mudança, “considerando que a proposta do EFNA²¹ traz elementos de novidade e desconhecimento que precisam ser incorporados na cultura da escola” (BEZERRA, 2011, p.105). Nesse contexto, é normal que aconteçam confrontos de opiniões, concepções e ideias. Mas esses confrontos devem ser mediados por estudos que possibilitem aprofundar o conhecimento dos profissionais acerca dessa política e sobre como desenvolverem seu trabalho, planejamento, definição de conteúdos

²¹ Abreviação criada por Bezerra (2008) para definir Ensino Fundamental de nove anos.

escolares, metodologias, etc., de acordo com os objetivos do Ensino Fundamental de nove anos.

Esse é um movimento que exige tempo para estudos, e o que percebemos nos dados da pesquisa é que as formações realizadas com os professores não contemplaram o tempo devido, as discussões e os planejamentos coletivos para que os profissionais se sentissem de fato preparados para lecionar, de acordo com a nova proposta de alfabetização do Ensino Fundamental de nove anos. Esse fato repete-se entre os professores da rede estadual que demonstram ainda terem dúvidas sobre a efetividade de suas práticas docentes no ensino de leitura e escrita com os alunos de 6º anos.

Acreditamos que mudanças nas políticas educacionais se efetivam quando têm sua implantação planejada coletivamente. Quando o corpo docente, equipe pedagógica, direção e gestores, de modo geral, compreendem que o processo de mudança depende do coletivo, e o coletivo só assume a mudança quando tem conhecimento e segurança para realizar seu trabalho. Quando, na sala de aula, o professor se sente inseguro frente as mudanças, age de acordo com aquilo que conhece, que sabe e que, de alguma forma, acredita que dará resultados. Como afirma Gimeno Sacristán,

O professor ao adotar uma nova ideia, a faz em função de seus próprios constructos pessoais e ao desenvolver uma nova tarefa acadêmica também a interpreta e modela, por quê, [...], nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para interpretação pessoal de cada professor, a partir de suas próprias finalidades para a interpretação pessoal de cada professor e formas de perceber as demandas dos alunos e da nova situação. O novo acaba, na realidade, traduzido pelos constructos e esquemas familiares dos professores, que transferem a proposta dentro de um sistema de ensino que funciona para eles (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 175).

A afirmação apenas reforça o que temos evidenciado na análise dos dados da pesquisa. Ou seja, o professor é agente da mudança, e, por isso, é preciso que ele compreenda seu papel decisivo na obtenção dos objetivos da ampliação do EF. No entanto, também evidenciamos que, para que esse profissional compreenda essa política e tenha condições de atuar de forma a garantir que os objetivos para leitura e escrita nela expressos sejam atendidos, é preciso lhe garantir formação adequada. O que, contraditoriamente, não tem se efetivado de maneira significativa no município de São João, na rede municipal e na estadual.

Percebemos o quanto isso é relevante, quando analisamos as PPC de Língua Portuguesa para o 1º e 5º anos, comparando-as com as antigas Propostas Pedagógicas

para as antigas 1ª série e 4ª série.

Na análise, evidenciamos mudanças na estrutura e na seleção dos conteúdos, mas, em contrapartida, recebemos relatos de professoras que afirmam não ter alterado nem conteúdos, nem suas práticas em sala de aula após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de São João. Fato que pode ser questionado, quando analisamos seus depoimentos e evidenciamos mudanças reais, mas que, pela formação frágil recebida não são reconhecidas por esses profissionais.

Esse parece-nos também um comportamento de defesa frente às mudanças que, muitas vezes, são “jogadas dentro da escola” e mesmo assim, espera-se que o professor - recebendo uma formação e condições de trabalho precárias - “dê conta” de suprir todas as carências existentes nos espaços físicos e acervos pedagógicos e didáticos; que, ainda, atenda a todas as necessidades socioeducacionais de seus alunos. Situação que interfere na prática docente e muitas vezes leva o professor a agir não de acordo com o que acredita ou quer, mas de acordo com o que lhe permitem as condições que lhe são impostas pelo meio.

Mas ressaltamos que, como afirma Gimeno Sacristán (1995), a escola e seus agentes também constituem possibilidades de mudanças e de não aceitação dos determinismos. No entanto, para isso é preciso partir do entendimento de que “a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis” (BRZEZINSKI, 2011, p. 1141).

2.3 A proposta Pedagógica Curricular para os AIEF no Ensino Fundamental de nove anos no município de São João: uma nova distribuição dos conhecimentos escolares?

A concepção expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apresenta a visão da escola como ambiente de troca e construção coletiva de conhecimento.

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego,

para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento interpessoal entre todas as pessoas (BRASIL, 2010, p.20).

Torna-se necessário, então, compreendermos como, no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, foram pensadas e efetivadas as práticas referentes à reorganização da distribuição dos conhecimentos para o ensino da língua materna nos AIEF e nos AFEF, de forma a garantir que o exposto no documento citado se concretize e se supere a realidade excludente, característica da escola brasileira.

No entanto, é necessária a compreensão de que essa realidade somente terá condições de ser superada à medida que as crianças tenham garantido o direito de uma formação completa, em que a aprendizagem da leitura e da escrita aconteça como instrumento possibilitador do seu desenvolvimento pleno, para que sejam capazes de “ler o mundo”, escrever “suas histórias” e compreender as histórias passadas, a sociedade da qual fazem parte e os conhecimentos histórica e socialmente produzidos.

A preocupação com a organização do currículo é expressa na maioria dos documentos oficiais que, de alguma forma, orientam ou informam sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos. Lemos no documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” que

[...] é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir as aprendizagens das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 2007d, p.9).

Embasadas nessa afirmação, buscamos analisar como se configurou a reorganização dos conteúdos curriculares para as turmas de 1º ano, no município de São João, de forma a atender as especificidades dessa nova turma do EF. Para isso, analisamos a PPC seguida pelos professores do município antes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a nova PPC, organizada após a ampliação do EF.

Estudo realizado por Souza et al. (1999), referente à elaboração de programas de ensino e propostas curriculares, demonstram que, no Brasil, as tentativas de controle do currículo têm se caracterizado como prática histórica que implica diretamente a prática pedagógica e a profissionalização docente. Muitas vezes, esses documentos, que

deveriam servir como apoio para a prática docente, acabam se configurando como instrumentos delimitadores/normatizadores na atuação dos profissionais.

As causas para essa “dependência” são diversas, mas evocam discussões relativas à formação dos docentes, suas condições de trabalho, remuneração e profissionalismo. Contraditoriamente, é preciso admitir que, se considerarmos a realidade educacional brasileira, na qual ainda temos número significativo de docentes com formação inicial precária e sem condições pedagógicas, didáticas e estruturais mínimas para realizarem seu trabalho de ensino, esses materiais acabam se caracterizando como “instrumentos de formação em serviço e aperfeiçoamento docente” (SOUZA et al., 1999, p. 242).

Para os autores, é necessário nos questionarmos quanto ao grau de importância dada a uma ou a outra função desses documentos, mas, para além disso, é preciso a compreensão de que a efetivação de um novo projeto de educação como o expresso pela ampliação do EF, implica também mudanças nas políticas curriculares, para as quais os professores são imprescindíveis.

Nesse sentido, as novas políticas educacionais, ao repensarem o currículo, devem, necessariamente, considerar os professores como sujeitos ativos/decisivos para a efetivação de qualquer proposta de mudança. Isso porque,

Frente a qualquer nova proposta de inovação de conteúdos, de procedimentos pedagógicos, ou para dar-lhes novos valores educativos, o professor ou compreende os novos significados relacionando-os com os que ele tem, ou a proposta será adotada mecanicamente. É preciso conceber a inovação ou melhora nos currículos como um processo dialético entre os significados prévios do professor e os das propostas (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 176).

Nesse sentido, buscamos analisar como os documentos norteadores da implantação do Ensino Fundamental de nove anos contemplaram a discussão sobre a reorganização dos conhecimentos escolares para o 1º ano, como foram realizadas as discussões para elaboração da PPC de Língua Portuguesa para essa turma, e se houve a participação dos professores nessas discussões.

Para essa análise, separamos os conteúdos curriculares das PPCs de Língua Portuguesa do Pré III, 1ª série (na organização do EF de oito anos) e 1º ano (na organização de nove anos do EF) nas três práticas discursivas que devem ser exploradas e desenvolvidas no ensino da língua materna: a oralidade e expressão, a escrita e a leitura, para que fosse possível compreendermos como foi organizada a PPC do 1º ano

do Ensino Fundamental de nove anos, em São João.

No Quadro 6, apresentamos os conteúdos curriculares definidos para essas turmas, no ensino e socialização dos conhecimentos e habilidades referentes à oralidade.

Quadro 6: Proposta Pedagógica Curricular Educação Infantil – Pré III e 1ª série, na organização em oito anos do Ensino Fundamental e Proposta Pedagógica Curricular para 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos, referente à prática de oralidade e expressão

Elementos curriculares Proposta Pedagógica Curricular ORALIDADE E EXPRESSÃO		
PPC 08 anos Ed. Infantil - Pré III – 06 anos de idade	PPC 08 anos 1ª série – 07 anos de idade	PPC 09 anos 1º Ano- 06 anos de idade
Roda de conversa (novidades, notícias, relatos, debates); Interpretação oral (recados, leituras, filmes); Recados orais (diretoras, pais, para outras séries); Reprodução oral de textos (histórias, trava-línguas, poemas, listas); Gestos (mímicas, expressão facial, espelho, imitações); Brincadeiras (rimas, adivinhas, usando alfabeto);	Relato de fatos vivenciados, hora da conversa e hora da novidade; Descrição de locais, objetos; Reconto de histórias; Músicas; Dramatização	Relatos de vivências com sequência e temporalidade lógica, objetividade e clareza (fazer oralmente e com hipótese de escrita); Exposição oral de ideias, com ajuda do professor usando suporte escrito quando for o caso (rótulo); Conversações diversas com opinião e argumentação; Dramatização de fábulas, piadas, contos de fadas e situações do cotidiano; Informações sobre meio ambiente, valores e autoestima, diversidade cultural (afro-brasileira, indígena e africana).

Fonte: Dados da pesquisa, 2012 (SÃO JOÃO, 2009, p.103-104). Elaboração da autora.

Ao analisarmos os dados apresentados no quadro, é possível afirmarmos que as três PPCs contemplam os conteúdos para o desenvolvimento da oralidade e expressão.

Quando situações de relatos de experiências e fatos vivenciados, argumentação, dramatizações, recados orais com fins diversos, brincadeiras, músicas e gestos são propostos como forma de participação e construção do conhecimento, proporciona-se à criança liberdade e segurança para exposição de suas ideias. Do mesmo modo, tais iniciativas permitem que a criança reconheça a necessidade de expressar-se das mais diversas formas para interagir cotidianamente na sala de aula e fora dela.

São também essas atividades que possibilitam ao professor identificar as especificidades linguísticas de seus alunos e as diversidades culturais presentes na turma, para, então, propor situações e atividades que desenvolvam o respeito à diversidade das formas de expressão oral entre os colegas.

Para Cagliari “a língua portuguesa, como qualquer outra língua, tem o certo e o errado somente em relação a sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades

falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente” (CAGLIARI, 2002, p. 35). Desse modo, as atividades de ensino da língua materna devem respeitar as diferenças linguísticas presentes em uma mesma sala de aula.

Segundo Monteiro (2008), é possível também afirmarmos que as situações apresentadas no quadro, quando desenvolvidas de forma coerente pelo professor, possibilitam ao estudante aprimorar sua linguagem oral, auxiliando-o a falar com mais segurança publicamente, acompanhar com mais facilidade a explicação do professor e ter mais possibilidade de, na discussão coletiva, ter desencadeados processos de reflexão que estimulem a aprendizagem.

Observamos, que, na PPC para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, são inseridas questões referentes às discussões sobre meio ambiente, valores e diversidade étnica e cultural, elementos que não estavam presentes nas propostas do EF de oito anos. Questões que estão diretamente relacionadas à valorização do indivíduo como sujeito único, dotado de direitos, deveres, possibilidades e limites e que deve ser concebido e reconhecido em sua individualidade no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Mas também deve ter garantido o direito de aprender o funcionamento da língua padrão como forma de acesso ao conhecimento historicamente produzido e ser capaz de planejar a sua fala em diferentes situações cotidianas que exijam o conhecimento dos usos formais da língua escrita e falada.

De modo geral, é possível afirmar que elementos essenciais no desenvolvimento da oralidade²² foram contemplados na elaboração da PPC para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

No Quadro 5, comparamos os conteúdos de conhecimento para o ensino da escrita, nas turmas de pré III, 1ª série e 1º ano. Como se pode perceber, na nova proposta, os conteúdos da antiga 1ª série foram somados aos conteúdos do Pré III, constituindo-se, assim, o currículo de conteúdos para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, nesse município. Ao analisarmos os conteúdos apresentados, é possível percebermos que, na PPC, existe inovação relativa aos conteúdos de ensino da escrita, em relação às antigas propostas da organização do EF em oito anos.

Quadro 7: Proposta Pedagógica Curricular Educação Infantil – Pré III e 1ª série, na organização em oito anos do Ensino Fundamental e Proposta Pedagógica Curricular para 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos, referente aos conteúdos de ensino da escrita

²² Destacamos a importância da oralidade para a criança e suas relações com o aprendizado da escrita, contudo, não é objetivo deste trabalho aprofundar reflexões sobre essa prática linguística.

Elementos curriculares Proposta Pedagógica Curricular		
ESCRITA		
PPC 08 anos Ed. Infantil - Pré III – 06 anos de idade	PPC 08 anos 1ª série – 07 anos de idade	PPC 09 anos 1º Ano- 06 anos de idade
<ul style="list-style-type: none"> -Jogos com alfabeto móvel; -Escrita de nomes próprios completos; -Tentativa de escrita de listas; -Cópia de texto coletivo (recados para os pais, listas, receitas etc.); -Livres tentativas de escrita; -Tentativa de escrita dos textos de memória. -Criação de textos coletivos com professor escriba; -Ordem alfabética; 	<ul style="list-style-type: none"> -Tentativa e produção sem convenção ortográfica, reprodução e melhoramento de pequenos textos; -Escrita do nome completo do aluno, e identificação dos nomes da professora, diretora e colegas; -Produção de bilhetes, convites, recados e avisos; -Ordem alfabética; -Biografia com poucos dados; -Textos de memória; -Interpretação e compreensão escrita de textos, desenhos e situações; -Cópia significativa. -Produção de texto coletivo e individual; -Texto de memória; -Nome do aluno, professora, diretora e colegas; -Textos de cunho próprio; -Carta enigmática; -Textos informativos; 	<ul style="list-style-type: none"> -História da escrita; -Direção da escrita; -Função social da escrita; -Relação grafema, fonema; -Segmentação da escrita (espaçamento entre palavras); -Propriedades da escrita -Escrita como sistema de representação (identificação de símbolos na rua, escola, biblioteca e do seu entorno); -Oportunizar o contato com os diferentes tipos de letras; -Unidades menores do texto (parágrafo, frase, palavra, sílaba e letras); -Textos de memória (leitura, cópia, hipóteses de escrita, montagem de textos fatiados); -Desenho como forma de representação de textos narrados: contos, poemas, lendas; -Grafia correta da letra caixa alta; - Produção de texto coletivo (instruções para dobraduras, poema, de convite, recados, avisos para os pais e cópia dos mesmos); -Diferentes tipos de registro (lista, bilhetes, instruções, poemas, trava línguas, adivinhas);

Fonte: Dados da pesquisa, 2012 (SÃO JOÃO, 2009, p.103-104). Elaboração da autora.

Observamos que, na proposta da organização em oito anos, os conhecimentos apresentados referem-se, quase que totalmente, a atividades com leitura e escrita (ressaltamos que são atividades, práticas sociais) e, não, especificamente, a conteúdos para o ensino de leitura e escrita, ou de ensino da língua materna.

Enquanto, na antiga proposta, observamos apenas a apresentação de um conteúdo específico, a ordem alfabética, na proposta para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, encontramos, pelo menos, nove conteúdos específicos do ensino da escrita, quais sejam: história da escrita, direção da escrita, função social da escrita, relação grafema e fonema, segmentação da escrita, escrita como sistema de representação, unidades menores do texto (parágrafo, frase, palavra, sílaba e letras), grafia correta da letra caixa alta, diferentes tipos de registro. Há, no entanto, também, a apresentação de muitas atividades com leitura e escrita, tais como: oportunizar o contato com os diferentes tipos de letras, textos de memória (leitura, cópia, hipóteses de escrita, montagem de textos fatiados), desenho como forma de representação de textos narrados:

contos, poemas, lendas, produção de texto coletivo (instruções para dobraduras, poema, de convite, recados, avisos para os pais e cópia deles), que se desviam do que seriam conteúdos específicos e poderiam constituir orientações metodológicas.

Apesar de a PPC apresentar uma grande “mistura” e indefinição de atividades e conteúdos que não proporcionam, na forma como estão apresentados, nem segurança nem clareza ao professor sobre os conteúdos específicos dessa etapa da escolarização, ressaltamos que mudanças significativas na PPC de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos podem ser observadas se comparada à antiga proposta de organização de oito anos.

É possível afirmar, portanto, que a atual PPC para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos contempla os elementos essenciais para a aprendizagem da escrita, elementos que possibilitarão - se ensinados de maneira contextualizada e significativa - a compreensão e valorização da cultura escrita assim como a apropriação do sistema de escrita pelos estudantes.

No Quadro 8, comparamos os conteúdos apresentados nas PPCs o ensino da leitura às três turmas. Ao analisarmos os conteúdos apresentados para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, percebemos que os conteúdos de ensino de leitura, claramente apresentados na PPC, referem-se ao reconhecimento do alfabeto e interpretação e reprodução (orais) de leituras ouvidas, conteúdo que contribui para aprender a significar os textos.

Quadro 8: Proposta Pedagógica Curricular Educação Infantil – Pré III e 1ª série, na organização em oito anos do Ensino Fundamental e Proposta Pedagógica Curricular para 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos, referente aos conteúdos de ensino de leitura

Elementos curriculares Proposta Pedagógica Curricular		
LEITURA		
PPC 08 anos Ed. Infantil - Pré III – 06 anos de idade	PPC 08 anos 1ª série – 07 anos de idade	PPC 09 anos 1º Ano- 06 anos de idade
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de imagens; - Leitura de memória - Contação de histórias (professor e aluno, gravação de re-contos); - Entrevistas (pais, avós, professores e outros); - Reconhecimento do nome próprio completo; - Observação de materiais impressos (rótulos, jornais, revistas, livros etc...); - Leitura feita pelo professor (diária); - Leitura de listas; - Identificação de símbolos na rua, escola, biblioteca etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de imagens; - Entrevistas; - Piadas; - Notícias; - Biografias; - Histórias, histórias em quadrinhos - Informações; - Adivinhas; - Listas; - Propagandas, rótulos; - Fábulas; - Provérbios, parlendas; - Contos; - Descrição de locais, objetos; - Lendas; - Poesias; - Anúncios; - Receitas; - Regras de instruções; - Cartas, bilhetes, recados, avisos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura convencional e não convencional e reconhecimento do alfabeto, dando ênfase à escrita do alfabeto em caixa alta; - Leitura de imagens (obras - de - arte, cartazes, gravuras, desenhos...) - Leitura e escrita do nome completo do aluno; - Leitura e escrita do prenome de familiares da professora, diretora e colegas; - Pseudoleituras (ler sem saber ler), complementares pelo aluno; - Leitura e escrita de listas; - Interpretação oral de textos utilizando a diversidade textual (história em quadrinhos, rótulo, adivinhas, poema, trava-língua...); - Atividade de reprodução de textos apresentados (na oralidade, historinhas, contos, etc.);

Fonte: Dados da pesquisa, 2012 (SÃO JOÃO, 2009, p.103-104). Elaboração da autora.

Percebemos que em todas as PPCs a definição de conteúdos de leitura é quase inexistente. Novamente encontramos um rol de atividades para serem desenvolvidas que contemplam o ato de ler, no entanto, não apresentam aos professores quais conteúdos e habilidades devem ser ensinados aos alunos dessas turmas.

De acordo com, Cagliari “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura” (2002, p.148), que “é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido” (2002, p.149). Nesse sentido, ensinar a ler implica muito mais do que realizar atividades com leitura.

Monteiro (2008), em estudo sobre as práticas de leitura e escrita das professoras alfabetizadoras nos AIEF, aponta conteúdos essenciais para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Resumidamente, a autora elenca como conteúdos a decodificação de palavras e textos escritos, reconhecimento global das palavras, fluência e compreensão, antecipação de conteúdos dos textos pela compreensão do gênero textual e pela contextualização da escrita, levantamento de hipóteses, aceitação ou refutação delas, capacidade de compreender o contexto e as entrelinhas do texto,

expressividade na leitura e compreensão global do texto lido.

Desse modo, podemos afirmar que, no que se refere aos conteúdos de leitura, a atual PPC para o 1º ano não apresentou alteração em sua estrutura, portanto, não houve uma reorganização de conteúdos específicos para a turma e suas especificidades. O que nos leva a questionarmos: a ampliação do EF gerou muitas dúvidas nas escolas e entre os professores sobre o que ensinar, quando e como ensinar nessa nova turma do EF. Nesse contexto de dúvidas e mudanças, como possibilitar um ensino de leitura com qualidade se nem mesmo há a definição dos conteúdos para seu ensino? Como pode um documento que se pretende norteador da ação pedagógica apresentar lacunas como essa?

Fizemos também essa comparação entre as PPCs de Língua Portuguesa das turmas da antiga 4ª série e do atual 5º ano, com o objetivo de identificar e analisar se houve alteração ou reorganização dos conteúdos para a turma de 5º ano.

O documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” traz orientações quanto aos anos subsequentes do Ensino Fundamental e alerta que:

[...] é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais. [...] lembramos que os sistemas, nesse momento, terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos e práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental (BRASIL, 2007d, p. 8).

Nesse sentido é que buscamos analisar como essas orientações foram seguidas na elaboração da PPC para o 5º ano. Como alerta esse mesmo documento,

[...] não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência (BRASIL, 2007d, p. 8).

Para essa análise, seguimos a mesma organização de quadros comparativos apresentados nas análises anteriormente. Ao observamos as informações dos quadros 9, 10 e 11 que apresentam a organização e seleção dos elementos curriculares para o 5º ano, em comparação com a antiga proposta pedagógica curricular para a organização de

oito anos, é possível perceber que os conteúdos do 2º ano do segundo ciclo²³ (antiga 4ª série) permaneceram iguais, depois da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Quadro 9: Proposta Pedagógica Curricular de 4ª série, na organização em oito anos do Ensino Fundamental, e Proposta Pedagógica Curricular para o 5º ano, no Ensino Fundamental de nove anos, referente aos conteúdos de ensino de oralidade e expressão

Elementos curriculares Proposta Pedagógica Curricular ORALIDADE E EXPRESSÃO	
PPC Língua Portuguesa 08 anos 4ª série	PPC Língua Portuguesa 09 anos 5º ano
Desenvolvimento da oralidade em diversas situações (apresentações, teatro, música, jornal falado, recital, debates, contação de histórias, narração de fatos, reconto de histórias, propagandas, hora da novidade e leitura em voz alta);	Desenvolvimento da oralidade em diversas situações (apresentações, teatro, música, jornal falado, recital, debates, contação de histórias, narração de fatos, reconto de histórias, propagandas, hora da novidade e leitura em voz alta);

Fonte: Dados da pesquisa, 2012 (SÃO JOÃO, 2008, p.107-109). Elaboração da autora.

Observa-se que existe a preocupação com a oralidade, no entanto, fica evidente que não houve alteração nos elementos curriculares para o ensino de oralidade e expressão. Isso nos chama a atenção pelo fato de que é de suma relevância no ensino da língua que a criança aperfeiçoe cada vez mais suas habilidades orais, pois a fala não está isolada da escrita e, nesse sentido, estimular o aluno a falar e a se expressar das mais variadas formas possíveis, cantando, recitando, questionando, argumentando etc., pode auxiliar no processo de aprendizagem da escrita porque lhe estarão sendo ofertados momentos para reflexão sobre a fala e sobre padrões comuns da linguagem oral no contexto social.

²³ Antes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, as escolas do município seguiam o sistema de ciclos em toda a etapa dos AIEF. Após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em todas as escolas municipais, é feita a opção pela seriação para as turmas de 4º e 5º anos. Essa discussão será retomada no próximo subitem.

Quadro 10: Proposta Pedagógica Curricular de 4ª série, na organização em oito anos do Ensino Fundamental e Proposta Pedagógica Curricular para o 5º ano, no Ensino Fundamental de nove anos referente aos conteúdos de ensino de escrita

Elementos curriculares Proposta Pedagógica Curricular	
ESCRITA	
PPC Língua Portuguesa 08 anos 4ª série	PPC Língua Portuguesa 09 anos 5º ano
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação e compreensão textual, oral e escrita; - Identificação e produção de tipologias textuais (carta, bilhete, textos informativos, poéticos, crônicos, narrativos, dialogado, descritivos, científico, contos, receitas, humorísticos, anúncios, classificados, slogans, relatos, notícias, instruções, quadrinhas, parlendas, adivinhas); - Uso da pontuação (. ; : ? ... , !); - Apresentação de textos (paragrafação, margem, data, título); - Letra maiúscula inicial e substantivos próprios; - Acentuação de palavras: noção de regras gerais relacionadas à tonicidade (oxítona, proparoxítona, paroxítona, contextualizado); - Separação de sílabas (final de linha); - Fazer uso do rascunho com objetivo de revisão do próprio texto (autocorreção); - Legibilidade da escrita (traçado correto das letras); - Uso do dicionário: (ordem alfabética, significados e ortografia); - Concordância verbal e nominal; - Utilização da escrita como recurso de estudo (registro escrito de exposições orais, passeios, pesquisas, fazer resumos); - Uso dos porquês; - Regras ortográficas (ss, rr, m, n, ç, x, ch.); - Reestruturação coletiva e individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação e compreensão textual, oral e escrita; - Identificação e produção de tipologias textuais (carta, bilhete, textos informativos, poéticos, crônicos, narrativos, dialogado, descritivos, contos, receitas, humorísticos, anúncios, classificados, slogans, relatos, notícias, instruções, quadrinhas, parlendas, adivinhas); - Uso do dicionário: (ordem alfabética e ortografia); - Textos descritivos e narrativos; - Produzir esquemas e roteiros para estudar; - Uso da pontuação (. ; : ? ... , !); - Apresentação de textos (paragrafação, margem, data, título); - Letra maiúscula inicial e substantivos próprios, comuns e coletivos; - Acentuação de palavras: noção de regras gerais relacionadas à tonicidade (oxítona, proparoxítona, paroxítona, contextualizado); - Separação de sílabas (final de linha); - Fazer uso do rascunho com objetivo de revisão do próprio texto (autocorreção); - Legibilidade da escrita (traçado correto das letras); - Concordância verbal e nominal; - Utilização da escrita como recurso de estudo (registro escrito de exposições orais, passeios, pesquisas, fazer resumos); - Uso dos porquês; - Regras ortográficas (ss, rr, m, n, ç, x, ch.); - Reestruturação coletiva e individual.

Fonte: Dados da pesquisa, 2012 (SÃO JOÃO, 2008, p.107-109). Elaboração da autora.

Quando analisamos os conhecimentos curriculares que compõem a PPC do 5º ano para o ensino da escrita percebemos que novamente não existem alterações em relação à antiga PPC para a 4ª série. Observamos a existência de muitas atividades relacionadas ao ensino da língua materna e não conteúdos curriculares especificamente. Como novidade a PPC do 5º apresenta a inclusão dos textos descritivos e narrativos e a sugestão de organização de esquemas e roteiros para estudar.

Quadro 11: Proposta Pedagógica Curricular de 4ª série, na organização em oito anos do Ensino Fundamental, e Proposta Pedagógica Curricular para o 5º ano, no Ensino Fundamental de nove anos, referente aos conteúdos de ensino de leitura

Elementos curriculares Proposta Pedagógica Curricular LEITURA	
PPC Língua Portuguesa 08 anos 4ª série	PPC Língua Portuguesa 09 anos 5º ano
<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos (busca de informações, revisão, prazer,); - Preparação prévia (leitura antecipada para a apresentação); - Utilização de linguagem formal, quando necessário; - Interpretação e compreensão textual, oral e escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta e interpretação de diferentes textos em situação de comunicação direta ou mediada (gestos, postura corporal, expressão facial); - Preparação prévia (leitura antecipada para a apresentação); - Utilização de linguagem formal, quando necessário; - Interpretação e compreensão textual, oral e escrita; - Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos (busca de informações, revisão, prazer);

Fonte: Dados da pesquisa, 2012 (SÃO JOÃO, 2008, p.107-109). Elaboração da autora.

No que refere aos elementos curriculares para o ensino da leitura, observamos que há a inserção de novas atividades relacionadas ao ensino da leitura. Evidenciamos, portanto, que a única modificação apresentada refere-se à preparação prévia de leituras para trabalhos como apresentações, evidenciando assim uma reorganização mínima dos conhecimentos escolares em leitura para o 5º ano. Esse fato fica evidente também na fala dos sujeitos a seguir, quando versam sobre as mudanças nos conteúdos e metodologias para o ensino da leitura e da escrita:

PM 1: *Não, porque a proposta que eu usei na 4ª série é a mesma proposta que eu estou utilizando hoje, os mesmos conteúdos. Então, comparando o que eu tinha com o que eu fui pegar para trabalhar, é a mesma. Então não senti dificuldade, não senti nenhuma dúvida porque o processo é o mesmo. Agora, o que está certo e o que está errado eu não sei, porque eu não tive uma instrução para isso, mas a proposta é a mesma.*

PM 7: *Não, a mesma coisa de antes, não mudou nada. Assim, tipo, os conteúdos que são selecionados por disciplina. Eu, que já estou há tempo eu não vi mudança nenhuma, é a mesma coisa. Não teve, assim: vamos aumentar aqui, vamos tirar ali, mais informação que poderia ter trazido. Eu tinha essa expectativa que o ensino de nove anos iria aumentar, os alunos iriam aprender mais, que ele estaria um ano antes na escola para ele aprender mais, e não é isso. Eu percebo que é a mesma, coisa só mudou o nome, a nomenclatura. Nada, assim, mudou. Continua a mesma coisa.*

PM 4: *Não, porque a gente trabalha por sequência. Da forma como eles vão aprendendo, vamos aperfeiçoando mais, e mais. No que eles têm de dificuldades, vai retomando, revisando.*

Percebemos que, mesmo de uma maneira tímida, houve maior preocupação com o 1º ano e com as crianças de seis anos. No entanto, essas crianças entram um ano mais

cedo em todas as outras turmas subsequentes ao 1º ano, de forma que poderão apresentar necessidades de ensino diferenciadas, conforme suas aprendizagens anteriores. Nesse contexto, deveriam ter sido mantidos intactos os conteúdos nas turmas seguintes?

Nota-se, também, que há uma discrepância entre as orientações oficiais e o que, de fato, concretizou-se nas escolas. Por outro lado, também questionamos: se as PPCs e os Projetos Político-Pedagógicos têm sua construção orientada pelo Núcleo Regional de Educação, que, por sua vez, recebeu as orientações do governo do Paraná e da União, onde está a incoerência? O que faltou para que existisse um planejamento adequado para cada ano e etapa da escolarização no EF?

Esses questionamentos são extremamente necessários, haja vista que, se tivemos uma reforma educacional que objetivou proporcionar maiores condições e oportunidades de aprendizagem em leitura e escrita às crianças, o que foi feito para que esses objetivos fossem alcançados? Percebemos que “as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites e as possibilidades das crianças e adolescentes” (BRASIL, 2007d, p. 11) têm sido respeitados devido à metodologia de grande parte das professoras que, mesmo sem grandes alterações curriculares explícitas das PPCs, têm reorganizado práticas e conteúdos para atender as necessidades de aprendizagens das crianças nas turmas de 5º anos?

Demonstramos, nos quadros anteriores, a realidade específica do município de São João, mas nos perguntamos: essa constatação é um fato isolado?

Ressaltamos que o currículo, como afirma Sacristán “é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo das aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulos e habilidades dos alunos, etc.” (1995, p. 173). O autor afirma, ainda, que mudanças efetivas no currículo implicam, necessariamente,

[...] melhoras na atitude frente ao conhecimento, entender seu valor formativo de outra maneira, atender à assimilação que os alunos/as fazem, ver na aprendizagem um processo de construção de significados, conectar as experiências e aprendizagens prévias dos alunos/as com o conhecimento elaborado, ou realizar novas atividades para aprender de outra forma, então a mudança requerida é mais exigente e a simples modelagem das expectativas curriculares num plano tem efeito pouco significativo. É preciso ver que os condicionantes devem mudar, para que as práticas se transformem de verdade (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 141).

Desse modo, modificações nas PPCs de Língua Portuguesa implicam muito mais

do que acrescentar ou tirar conteúdos de uma lista. Para mudar o ensino e aprendizagem em leitura e escrita, é preciso que se revejam as estratégias e metodologias de ensino, as prioridades de aprendizagem para todas as turmas do EF e, também, as concepções dos professores.

Assim, a efetivação de um currículo diferenciado para o ensino de leitura e escrita nas turmas de 5º ano exige discussão, planejamento e definição coletiva de conteúdos e de prioridades para o ensino da língua materna, condições que os dados da pesquisa demonstram não terem sido garantidas durante o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de São João.

Essa realidade nos remete a outro fator que nos chamou a atenção nos dados da pesquisa e que demonstra que, após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o município deixou de adotar a organização de ciclos para as turmas de 4º e 5º anos. Tal atitude pode ser motivada por inúmeros fatores, como já mencionados, mas também remete-nos à incompreensão por parte de gestores e professores da proposta dos Ciclos de Aprendizagem (CA) e à escassa discussão sobre seus fundamentos nos documentos oficiais sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

2.4 Os Ciclos de Aprendizagem no contexto da ampliação do Ensino Fundamental de nove no município de São João

Muitos estudos têm sido realizados acerca da organização do EF em CA, especialmente a partir da década de 1980. Autores, como Freitas (2003) e Mainardes (2013, 2007) destacam-se nesses estudos e apontam que, nesse espaço de tempo, muitas foram as propostas ou modalidades de ciclos implantadas nas regiões brasileiras (Ciclos de aprendizagem, Ciclos de formação Continuada, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Inicial de Alfabetização, dentre outros). Mas alertam que essa discussão requer a compreensão de que a política dos Ciclos de Aprendizagem implica uma reflexão e uma revisão consistente dos aspectos relacionados à organização dos tempos, do currículo, da avaliação, da organização das escolas e das práticas pedagógicas.

Desse modo, com base em Freitas (2003), definimos os conceitos de CA e Progressão Continuada (PC). Para esse autor, podemos compreender como CA “a estratégia de organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno”, enquanto que, por PC, entende-se a ação de “agrupar séries com propósito de garantir a progressão continuada do aluno” pelos anos escolares (FREITAS, 2003, p. 9).

Esse autor também afirma que muitos estudiosos tratam da PC como CA, mas ele insiste em destacar que a proposta do CA é muito mais ampla e complexa do que simplesmente garantir que aluno não seja reprovado dentro de um determinado período de tempo.

Mainardes (2007) define como CA a organização dos alunos em grupos, cuja promoção baseia-se na idade e nos conhecimentos a serem atingidos por eles em determinado ciclo. Assim, ao final de um ciclo, o aluno pode ser retido, caso não tenha atingido os conhecimentos esperados para aquela etapa da escolarização. Embora seja uma proposta diferenciada do que o autor define como Ciclos de Formação, os CA também exigem, como aponta Freitas (2003), mudanças no contexto escolar, no currículo, na organização dos tempos escolares e na formação dos professores.

Já a definição de PC apresentada por Mainardes (2007) apresenta-se como “uma política que tem por objetivo diminuir a evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental” (MAINARDES, 2007, p.73-74). Nesse sentido, não implica mudanças mais radicais no contexto escolar, na organização da escola e na formação e planejamento dos professores.

Com a implantação do EF de nove anos, novamente nos encontramos com essas discussões, pois escola e profissionais de educação se veem frente à necessidade de uma reorganização desses aspectos, para receberem as crianças de seis anos no EF. Nesse contexto, as publicações oficiais a respeito dessa nova organização do EF intensificam a discussão dos CA, principalmente, para os três primeiros anos de escolaridade.

Essa etapa é definida nesses documentos como “Ciclo da Infância” e situa-se dos 6 aos 8 anos. Etapa da escolaridade em que as orientações enfatizam a necessidade da alfabetização como “bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino” (MAINARDES; STREMEL 2013, p. 8). Por essa proposição, os três primeiros anos do EF são destinados à aprendizagem da língua materna, considerando os usos sociais da escrita.

Compreende-se que, nesses três anos, a criança deverá apropriar-se dos conhecimentos necessários para ler e escrever, conhecimentos que serão aprofundados nos anos seguintes da escolaridade. Nesse sentido, nesses três primeiros anos, a criança não pode ser retida, ou seja, não há reprovação dos alunos.

No documento “Educando e educadores: indagações sobre o currículo” (BRASIL, 2008a), encontramos discussões acerca de como os estudos realizados pelas diversas ciências têm, atualmente, contribuído para uma nova organização dos tempos e espaços escolares, ao considerarem a influência dos tempos de desenvolvimento humano para os processos de socialização, de aprendizagem e de formação dos sujeitos.

Nessa discussão, questões fundamentais referentes à superação da lógica curricular segmentada e sobre a reorganização do currículo, respeitando os tempos humanos no processo de ensinar e aprender para formar plenamente são elencadas, apontando para o fato de que, para se organizarem em CA, as escolas precisam de uma discussão intensa sobre os fundamentos dessa proposta.

De acordo com o documento, quando esses fatores não são considerados, o que acontece nas escolas é apenas a progressão automática dos alunos, sem garantir, de fato, que os tempos de desenvolvimento humano sejam respeitados e considerados no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Mainardes e Stremel (2013), a ideia da não reprovação de alunos apresentada pelos CA fundamenta-se em estudos e resultados estatísticos que comprovam que a reprovação não tem apresentado resultados positivos para aprendizagem dos alunos reprovados, nos anos seguintes a sua retenção em determinado ano de escolarização. Aliada a essas informações, os autores também afirmam que a possibilidade dos ciclos nas escolas públicas deve ser viabilizada pelos seguintes aspectos:

a) a compreensão de que a aprendizagem precisa ser entendida como um processo contínuo, o que dispensaria interrupções desnecessárias, a exemplo do que faz a reprovação anual e; b) a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático pressupõe a implementação de políticas que visem à superação de práticas que, historicamente, têm levado à exclusão de alunos do processo de escolarização (MAINARDES; STREMEL, 2013, p. 7).

Nesse sentido, a alfabetização é entendida como um processo contínuo e que, por ampliar o tempo para apropriação da leitura e escrita, possibilita aos sujeitos maiores condições de compreensão desse sistema, caracterizando-se como uma organização mais democrática de acesso ao conhecimento proporcionado pela cultura escrita.

O documento “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: 3º relatório” apresenta possibilidades para a organização dos sistemas de ensino após a implantação do EF de nove anos, dando margem tanto para a organização em ciclos, quanto para a organização seriada, como apresenta o Quadro 12.

Quadro 12: Possibilidades de organização do Ensino Fundamental de nove anos, criadas e implementadas pelos sistemas de ensino

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO								
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1ª Ciclo	1ª Ciclo	1ª Ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos			2ª Ciclo
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série	3ª série	Turmas de 8 anos	3ª Ciclo			
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2ª Ciclo		
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos			
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3ª Ciclo	2ª Ciclo	3ª Ciclo
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos			
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4ª Ciclo		
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos			

Fonte: BRASIL, 2006d, p.5.

No entanto, o mesmo documento orienta que,

[...] todas essas possibilidades de organização do ensino fundamental em nove anos demandam estudos, análises e reflexões por parte dos sistemas de ensino. Entendemos que, ao fazerem suas reflexões, os sistemas/escolas devem levar em conta os sujeitos e suas temporalidades humanas, uma vez que, antes de serem estudantes, as crianças e os adolescentes são sujeitos em desenvolvimento humano. Vale refletir que o desenvolvimento humano não se realiza de maneira linear e fragmentada, mas em relação estreita com a singularidade da infância, da adolescência e das outras temporalidades (BRASIL, 2006d, p. 5).

Orientação que expressa o objetivo de que as instituições reflitam sobre a necessidade de respeitar os tempos de aprendizagem das crianças, no momento de decidirem qual organização temporal adotar. Observa-se que existe a tendência para o CA.

No município de São João – PR, a organização das etapas de escolarização dos

AIEF e AFEF estão assim definidas: nos AIEF, temos o atendimento ao ciclo denominado por esse documento como Bloco Inicial de Escolarização (1º, 2º e 3º anos), etapa em que os alunos não podem ser retidos. A retenção só pode ser feita ao final do 3º ano. Em seguida, temos a organização seriada para 4º e 5º anos, turmas em que os alunos que não atingirem os conhecimentos compreendidos como necessários para ingressar no ano subsequente podem ser retidos. Nos AFEF, temos a organização seriada para as turmas de 6º a 9º anos, turmas em que também é admitida a reprovação de alunos.

No município, a organização dos AIEF, antes da ampliação do EF, era pela proposta dos CA. As turmas de 1ª a 4ª séries eram organizadas em dois ciclos: 1ª e 2ª séries compunham o 1º ciclo, e as turmas de 3ª e 4ª séries compunham o segundo ciclo; os estudantes reprovavam somente ao final de cada ciclo, se não atingissem os conhecimentos esperados. No entanto, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, essa organização foi alterada, substituindo o ciclo pela seriação nas turmas de 5º e 6º anos. Essa alteração é possível com base na Resolução nº 3 CNE/CEB (BRASIL, 2006d), ao apresentar as possibilidades de organização do EF (Quadro 10).

O que nos instiga é o porquê dessa alteração na organização dos AIEF no município. Quais fatores podem ter influenciado a mudança? Por que retomar a organização seriada? Quais os benefícios dessa mudança para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita?

Compreendemos que os fatores motivadores dessa mudança podem ir muito além da possibilidade de alteração prevista pela resolução nº 3/2006. Como apresentado por autores como Freitas (2003) e Mainardes (2007), para que a proposta do CA se efetive nas escolas, todos os envolvidos (gestão, professores, alunos, pais) precisam compreender os fundamentos dessa organização. Fundamentos que ultrapassam a aquisição dos conteúdos curriculares, implicam a formação integral dos estudantes, formação que depende formação e orientação aos docentes e da adequação dos tempos e espaços escolares.

Quando isso não acontece, o que ocorre é apenas a progressão continuada dos alunos, sem o devido acompanhamento às suas necessidades educacionais. Se o professor não compreende a proposta e se vê “obrigado” a aprovar os alunos que não atingiram o conhecimento esperado, sente-se impotente, é como se ensinar ou não ensinar não fizesse diferença, e isso leva o profissional a não aceitar a organização por ciclos. A crença na necessidade de reprovação para garantir a qualidade no ensino e na aprendizagem está relacionada a aspectos históricos de educação no Brasil. Esse fator,

associado à falta de formação consistente para os professores sobre a proposta, faz com que surjam dificuldades para sua implantação.

Percebemos, também, nos depoimentos das professoras de 5º ano, a preocupação com a avaliação que os professores dos AFEF fazem do trabalho de ensino nos AIEF. Esse é um fator que leva o professor a querer reprovar o aluno com dificuldades, pois se sente julgado e avaliado em função do desempenho de seus alunos nos anos subsequentes. Isso acontece porque a implantação dos CA implica uma nova concepção de avaliação que passa de “uma pedagogia visível para uma invisível” (MAINARDES, 2007, p. 132), em que os resultados buscam priorizar princípios de democracia, igualdade e justiça social. Desse modo, os resultados observados na aprendizagem dos alunos já não são medidos somente por resultados palpáveis, mas nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos e o conhecimento e nas reflexões resultantes dessas relações, resultados que, nem sempre, são facilmente percebidos e/ou valorizados num sistema de organização tradicional escolar.

Outro fator motivador pode ser percebido na análise das próprias orientações dos documentos oficiais que nortearam a ampliação do EF, pois as discussões referentes à implantação dos CA enfatizaram apenas os três primeiros anos de escolarização, sem sequer se referir às turmas subsequentes. Nesse contexto, os fatores pessoais mencionados anteriormente, podem ter pressionado a decisão da Secretaria de Educação de São João a alterar a organização dos ciclos para as séries no 4º e no 5º anos, com o intuito de alcançar melhores resultados para a aprendizagem.

Mesmo considerando que as discussões referentes aos CA foram priorizadas apenas para os três primeiros anos de alfabetização, buscamos, nesse contexto, analisar quais as repercussões da ampliação do EF para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais.

Pelo ingresso antecipado, espera-se que os estudantes alfabetizados dentro dessa nova organização apresentem, ao ingressar nos anos seguintes ao ciclo de alfabetização do EF, maior domínio do funcionamento da língua materna, e é essa relação que analisamos no próximo capítulo.

3 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO

Leitura e escrita são fundamentais para que os sujeitos possam participar da vida em sociedade e exercer seus direitos como cidadãos, a fim de poderem aprender, trabalhar, conhecer e agir crítica e ativamente em prol de uma sociedade mais democrática.

Nesse sentido, uma das principais tarefas da escola e dos profissionais de educação é ensinar a língua materna aos estudantes, para possibilitar que esse ensino lhes garanta o desenvolvimento de ações reflexivas e conscientes sobre sua aprendizagem e conhecimentos sobre a cultura escrita e seus usos escolares e da vida cotidiana.

Todos os profissionais de educação: diretores, professores, equipe pedagógica, bibliotecários, entre outros, devem ter claros e definidos quais são os objetivos e estratégias a serem alcançadas e desenvolvidas na escola, para que os alunos compreendam e utilizem de forma adequada a leitura e escrita (SILVA, 1998).

Do mesmo modo, as atividades de leitura e escrita devem ser desenvolvidas com atenção e com propósitos definidos, pensados e planejados. O aprendizado da escrita está ligado ao uso da linguagem oral, e isso deve ser sempre considerado no ensino (BRASLAVSKY, 1993).

Ao encontro dessa compreensão, temos vivenciado uma importante estratégia na área educacional com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Percebemos, na proposta dessa política, uma grande preocupação relacionada ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como fatores fundamentais para uma educação de qualidade. Assim, apresentamos, na sequência, uma reflexão sobre questões relacionadas ao ensino da linguagem na perspectiva que fundamenta nossa análise e que visa a uma formação crítica e emancipatória.

3.1 Leitura e escrita no Ensino Fundamental de nove anos: o repensar de práticas e valores na cultura escrita

Soares (2010) escreve sobre o papel da escola no ensino da língua escrita na publicação “O ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os Anos Iniciais” (PARANÁ, 2010), elencando uma série de fatores que têm motivado um olhar mais atento para esses elementos no processo de aprendizagem pela criança. A autora

afirma que,

Vários fatores contribuem para que se repense, no momento atual, a aprendizagem e o ensino da língua escrita, nos anos iniciais de escolarização: **a organização do ensino fundamental em ciclos, com a configuração de um ciclo inicial em que o aprender a ler e escrever sobressai como objetivo mais relevante; a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, obrigando a redimensionar a prática de ensino inicial da língua escrita,** fazendo-a estender-se a essas crianças, até agora atendidas segundo diretrizes da Educação Infantil e a emergência de novos conceitos e novas propostas teóricas e metodológicas, no campo dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, fruto do avanço de estudos e pesquisa recentes sobre esses processos (SOARES, 2010, p.21, grifos nossos).

A contribuição de Soares (2010) leva-nos mais uma vez a reafirmar a relevância de ações planejadas e fundamentadas teoricamente, quando do ensino de leitura e escrita, de forma que se propicie à criança uma entrada plena no mundo da cultura escrita, objetivo central do ensino da língua da materna. Pois, como afirma Britto (2007), um dos problemas históricos da educação brasileira reside na alfabetização das crianças. A escola tem apresentado um reiterado fracasso na aprendizagem da língua escrita.

Britto (2007) e Frade (2007) afirmam que os problemas enfrentados para garantir uma alfabetização de qualidade residem nas desigualdades sociais, culturais e econômicas existentes na sociedade brasileira. Desse modo, ampliar o tempo de permanência e contato com a escrita e formas de organização da cultura humana possibilitariam melhores resultados no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Nesse contexto, as discussões e esforços realizados em função da concretização de um Ensino Fundamental de nove anos representam um longo processo histórico vivido pela educação brasileira em busca de uma educação universal. É preciso ter clareza de que as discussões acerca da implantação da Lei 11.274/06 já foram apresentadas desde a LDB 9394/96 e também pelo Plano Nacional de Educação, através da Lei 10.172/2001, como apresentado no capítulo 1.

Mas, trata-se de uma política recente e, portanto, estudos sobre sua repercussão dentro dos ambientes escolares são importantíssimos, a fim de que se possam analisar as repercussões dessa política no sistema educacional, buscando investigar se seus objetivos, de fato, estão sendo atingidos no que se refere à maior aprendizagem em leitura e escrita pelos alunos.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para 09 anos e a matrícula obrigatória para as crianças de seis anos, vivemos um momento de ganho em termos de equidade de direitos sociais, pois a Lei 11.274/06 proporcionou maior acesso às crianças das camadas populares à escola, visto que grande parte das crianças de seis anos das camadas mais privilegiadas economicamente já estava ingressa no EF (LOBO, 2012, p. 75).

No entanto, esse ingresso, embora já presente em algumas instituições brasileiras, foi e é um grande desafio para o sistema educacional de modo geral e para os profissionais de educação. Um desafio em termos estruturais e organizacionais, mas, principalmente, em nível pedagógico, porque implica grande reflexão referente à própria orientação e formação dos professores, uma redefinição das práticas e propostas pedagógicas das escolas, pela (re) organização do Projeto Político Pedagógico e, ainda, orientação familiar, estratégias de continuidade no ensino, ludicidade e alfabetização, assim como questões relacionadas à organização dos tempos e espaços escolares e de materiais didáticos (FRADE, 2007).

As mudanças necessárias para a implantação dessa política educacional trouxeram à tona discussões importantíssimas sobre a EI e o EF, com indagações cujas preocupações vão além de apenas expandir o acesso. Como bem expressa Peres (2012):

O que significa em termos pedagógicos a ampliação do ensino fundamental para nove anos com a inserção das crianças de 6 anos? Por um lado poderá ser ‘caos’, uma ‘antecipação’ do fracasso escolar, da reprovação, da evasão; um aumento no sofrimento das crianças, um acréscimo de um tempo-espço improdutivo, desagradável, alienado, descontextualizado, de exclusão, que pode gerar ‘novas’ vítimas, de um sistema perverso e desigual. Por outro lado, e é nisso que apostamos, pode ser um tempo-espço de uma **‘alfabetização produtiva’ produtora de autores e escritores autônomos, de usuários competentes da língua escrita e falada, de cidadãos que façam uso ampliado e qualificado da sua língua materna e, em consequência, ampliem, pela via da leitura e da escrita, da inserção na cultura escrita, suas capacidades de se desenvolverem como pessoas plenas e de direitos.** É a possibilidade de fazer da alfabetização menos formal e formalizada, menos restrita, menos apressada, que produza menos fracassos. Uma oportunidade de construir uma nova cultura escolar (PERES, 2012, p. 63, grifos nossos).

Quando tratamos da infância e da criança na EI, encontramos reflexões e pontos de vista variados sobre a Lei 11.274/06. O motivo é que questões polêmicas foram e são levantadas a respeito do direito à infância e à EI para o processo de desenvolvimento global e formação intelectual da criança. No que se refere, especificamente, ao EF, as

discussões levantadas situam-se em relação à organização curricular para essas turmas, principalmente para o 1º ano, e, também, à continuidade do ensino nas diferentes etapas de escolarização. Essas reflexões acerca do planejamento e da organização curricular para atender a essas crianças são fundamentais, visto que os dois grandes desafios da ampliação são oferecer maiores oportunidades de aprendizagem durante a escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo nos estudos, essas crianças prossigam alcançando maior nível de escolaridade.

Por esse viés, a proposição de um EF com nove anos surge, portanto, como uma tendência positiva tanto no que se refere à ampliação do tempo na escola quanto na forma de atendimento às crianças que ingressarem nesse sistema. Ou seja, ao antecipar a entrada da criança na escola, ampliando em um ano sua permanência no ambiente escolar, ela teria maior tempo de convivência com as práticas escolares, com o saber sistematizado e, conseqüentemente, com a leitura e a escrita, ampliando, desse modo, sua aprendizagem. Porém, é preciso atenção às condições que acompanharam a implantação dessa proposta nos ambientes escolares para podermos analisar os seus resultados.

Isso porque a implantação de uma política de ampliação de escolaridade como essa exige muito mais que boas intenções. Exige tratamento político, administrativo e acompanhamento pedagógico consistente para alunos e para professores. Não basta assegurar às crianças maior tempo na escola, é preciso que se garanta que o ensino e toda ação cultural ofertada nesse período seja de qualidade. O que implica um profissional comprometido com um trabalho de alfabetização em que a criança seja instigada a aprender e compreenda por que aprende a ler e escrever; que o ensino da língua materna forme sujeitos capazes de interagir com e a partir das práticas sociais de leitura e escrita.

É preciso que compreendamos que a alfabetização é um direito mundialmente reconhecido, e um “fenômeno com implicações sociais, políticas, históricas, antropológicas e educacionais” (BRASLAVSKY, 1993, p. 38). Suas definições variam com a cultura, com as épocas e as necessidades da sociedade em cada momento histórico.

Por outro lado, o ensino da língua materna tem sido organizado e submetido a padrões social e hegemonicamente estabelecidos, definido por modelos que não condizem aos valores culturais da maioria dos sujeitos escolares. É o momento histórico que determina o que é necessário aprender, de forma que as normas e regras sejam inculcadas nos sujeitos como parte de si mesmos, como necessárias e inquestionáveis,

garantindo comportamentos e habilidades desejadas para cada tempo (BRITTO, 2003).

Britto afirma que:

A universalidade do conhecimento leva a postular a necessidade de sua distribuição igualitária; mas deve-se ter em mente que a manifestação objetiva do conhecimento na cultura tem as marcas daqueles que mais a manipulam, de modo que seria ingenuidade imaginar uma forma de escrita ou cultura neutra, isenta de valores ideológicos (BRITTO, 2009, p.19).

A escrita exerce papel fundamental na organização e controle da atividade intelectual humana, à medida que possibilita, pela sua materialidade, o registro externo (fora do sujeito) do conhecimento produzido e acumulado historicamente, o que permite que novos conhecimentos possam ser produzidos a partir do que já está escrito, ampliando a capacidade de registros e possibilitando avanços intelectuais em nível individual e coletivo (BRITTO, 2009). Para esse autor,

A escrita é um poderoso instrumento intelectual e de organização social, cuja característica principal – mas não única – é a expansão da memória, que passa a situar-se fora dos indivíduos, o que permite, por um lado, a produção de formas de pensamento descontextualizado e a monitoração continuada de atividades intelectuais e, por outro, a produção social do conhecimento (BRITTO, 2009, p.19).

Configura-se, então, como um instrumento que, mesmo diante das variadas formas de comunicação da atualidade, permite contato e controle direto do produtor/escritor com o texto. Por esse contato, o sujeito tem a possibilidade de pensar sobre o que escreveu ou leu, podendo intervir direta ou indiretamente, formular hipóteses ou mesmo refutar ideias já formuladas, numa ação consciente, planejada e reflexiva. Ação que o autor afirma contribuir enormemente para a atividade metacognitiva do sujeito.

De acordo com Vigotsky (2009), o processo de aprendizagem da escrita e de seu funcionamento estimula o processo de desenvolvimento da criança, porque, até o momento em que a criança entra na escola, “todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2009, p.318). Essas funções serão desenvolvidas na escola, momento em que a criança aprende, “particularmente, graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e opera voluntariamente com as suas próprias habilidades” (VIGOTSKY, 2009, p. 320). Nesse sentido, o processo de desenvolvimento da criança é disparado pelo processo de aprendizagem.

Para Britto (2003), a escrita reorganiza e reinventa a fala em todos os níveis, mas organiza-se diferentemente dela, é mais susceptível à normatização, devido a sua fixidez e materialidade concreta e mais estável. É bidimensional, pois permite a organização do pensamento, ao mesmo tempo em que pressupõe o afastamento espaço-temporal dos interlocutores. É uma modalidade de registro que exige organização do pensamento e das ideias, ao mesmo tempo em que atua nessas dimensões; segue uma norma para apresentar sentido, o que implica que o sujeito desenvolva formas de organização do pensamento. Assim, estimula o raciocínio e o desenvolvimento da consciência.

Escrevemos para expor nossas ideias e nossas representações do mundo. Por isso, desde o início da alfabetização, devemos garantir aos alunos a compreensão de que a escrita é uma forma de interlocução entre os indivíduos e deles com o mundo. Segundo Chartier (1996), quando aprendemos a ler, entramos no mundo da escrita, mas, antes de ler, a criança vive um verdadeiro processo de familiarização que implica desde o próprio reconhecimento do mundo escrito, até a compreensão de que a escrita é utilizada para transmitir conhecimentos, informações que possibilitam compreendermos o lugar e a organização do espaço em que vivemos. Ao desenvolver essa consciência e utilizar criticamente a escrita, apresentamo-nos como sujeitos alfabetizados.

Nesse sentido, analisar as condições de implantação da Lei 11.274/06 e quais suas repercussões para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita torna-se essencial, principalmente considerando o que dispõe a Lei 11.274/06 em seu Art. 32:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

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

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 2006a, grifos nossos).

Considerando que a lei reconhece a leitura e a escrita como meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender e o disposto no documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais”, observa-se a ênfase dada à escrita para a formação de qualidade no EF, como exposto a seguir:

Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa

idade ou fase de desenvolvimento, que vive numa sociedade letrada, possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela frequentar uma escola. O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças (BRASIL, 2004b, p. 17).

Essa preocupação também é expressa na publicação “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade”, em que se afirma:

Nesta publicação, sem ignorarmos a relevância das demais dimensões, discutiremos uma delas, que, por seu caráter complexo, multifacetado e precursor, cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação: o desenvolvimento da linguagem escrita (BRASIL, 2009a, p.7).

Nesse documento, que se pretende orientador do trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas, em especial com as crianças de seis anos, são apresentadas reflexões acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita em sala de aula; a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão sobre o desenho e a brincadeira como formas de linguagem a serem exploradas no processo de ensino da língua (BRASIL, 2009a).

O ensino de leitura e escrita orientado por esse viés requer uma prática docente que ultrapasse a tradição de ensino transmissiva, evocando um trabalho constante do professor de pensar como ensinar a escrita e a leitura nos ambientes escolares. Prática possível por meio de uma ação docente conhecedora da função social da leitura e da escrita e sobre como as crianças têm contato com a cultura escrita.

De acordo com Colello (2006), as formas como a criança têm contato com a escrita e a leitura influenciam, desde muito cedo, suas concepções e interesses. Para a autora,

Quando se considera o inevitável processo de letramento da maioria das crianças que convivem diariamente com diferentes formas de escrita, não há como ficar imune à sua presença como **‘objeto de conhecimento’** ou **‘espaço de problema’**. Isso quer dizer que a criança lida com a escrita globalmente, tendo em vista o modo **como esse sistema aparece na sociedade, cumpre suas funções e ganha razão de ser**. Assim, antes mesmo que a escrita possa ser utilizada funcionalmente, é possível que a criança já tenha construído importantes informações a respeito da natureza e usos desse sistema de representação (COLELLO, 2006, p.109, grifos nossos).

Ou seja, o processo de aprendizagem da linguagem escrita deve ser orientado por estratégias de ensino desenvolvidas e relacionadas com os contextos reais de uso da língua, de modo que a compreensão das funções técnicas se constituirá como objeto de conhecimento relacionado à compreensão da escrita como prática social.

No entanto, estudos recentes referentes à implantação do Ensino Fundamental de nove anos em diferentes estados brasileiros demonstram que, no que tange à qualidade no processo de ensino e aprendizagem, assim como no nível e na quantidade de investimentos destinados à educação, a Lei 11.274/06 não está garantindo que os objetivos nela expostos se concretizem visando a uma educação de qualidade.

Esses estudos apresentam discussões importantíssimas sobre a lei e sua concretização no ambiente escolar. Segundo Santos (2010), em seu estudo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, é possível perceber que, mesmo se tratando de documentos de natureza e fins distintos, há uma convergência positiva de ideias entre o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes, o que demonstra que a qualidade da educação é uma preocupação. No entanto, a autora atenta para o fato de que, embora exista essa preocupação, a mesma lei e suas diretrizes apresentam e atendem a finalidades de diferentes aspectos, como econômicos e pedagógicos, afirmando a necessidade de que as políticas públicas devem ser avaliadas, considerando os contextos nos quais são formuladas e implantadas.

Ainda, segundo a autora, vivemos um momento em que a educação tem ganhado grande destaque. Grande também é a preocupação com os baixos resultados apresentados pelos alunos nos índices das avaliações externas realizadas²⁴ em nível federal, estadual e mesmo internacional, quando considerados os desempenhos e habilidades em leitura e escrita.

Isso poderia demonstrar a existência da busca por uma qualidade pedagógica. Santos (2010), no entanto, alerta para o fato de essa preocupação estar diretamente relacionada ao crescimento econômico do país, fato que, segundo a autora, é visível na literatura a respeito das políticas educacionais em nível nacional e internacional. Alerta, ainda, para a necessidade de especial atenção aos critérios que orientam tais ações na área educacional, a fim de que não se restrinjam apenas a critérios econômicos.

No mesmo sentido, ao discutir a função da educação Mészáros afirma que:

²⁴ Reconhecemos os limites e os complexos elementos relacionados a essas avaliações e não defendemos o seu emprego como forma de reduzir as aprendizagens a índices mensuráveis apenas quantitativamente.

[...] educar não é meramente transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido em se falar em uma educação para além do capital: educação para além do capital significa pensar uma sociedade para além do capital (MÉSZAROS, 2008, p.13).

Assim, se consideramos a educação como um instrumento cultural que tem como objetivo a emancipação do indivíduo e, conseqüentemente, sua atuação crítica e consciente na sociedade, devemos buscar novas formas de ensinar e de compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Essa possibilidade surge com a ampliação do tempo de permanência na escola, porém é preciso qualificar esse tempo para fazer com que os alunos sejam capazes de pensar e de refletir sobre o que estão aprendendo.

Se assim for, efetivamente, poderemos dizer que há possibilidades reais de resgatar o verdadeiro sentido de educar, e a educação será compreendida como possibilidade de emancipação do sujeito que aprende e como instrumento para organização de sociedade mais justa e igualitária.

É nessa perspectiva que buscamos analisar os dados da pesquisa, a fim de avaliar de que forma o ensino da língua materna, no que se refere à leitura e escrita como instrumentos emancipadores, tem sido considerado, discutido, pensado e se concretizado após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Estudos realizados por Bezerra (2011), Frade (2007), Martinati; Santos e Rocha (2012), e Silva e Cafiero (2011) procuram demonstrar como, efetivamente, vêm se configurando as práticas pedagógicas do novo EF.

Segundo esses autores, o formato do ensino dentro da organização de nove anos tem trazido resultados positivos em estados como Minas Gerais, Espírito Santo e Ceará. No entanto, alertam para o fato de que, na maioria das regiões, o ensino manteve-se praticamente o mesmo do antigo EF de oito anos, com ênfase ainda maior numa alfabetização marcada por concepções tradicionais e conteudistas.

Apontam que, de um modo geral, a antecipação de um ano na escolaridade não foi acompanhada da implantação de ações pedagógicas que favorecessem o avanço contínuo e processual da aprendizagem, e que a reorganização curricular seguiu formato disciplinar e fragmentado, não contemplando adequadamente as questões relacionadas à ludicidade e à aprendizagem significativa de leitura e da escrita.

Corrêa (2010) e Pansini e Marin (2011) contribuem para nossa reflexão, ao afirmarem que, primeiro, houve preocupação com as questões legais referentes à

implantação da lei, para, depois, pensar nos aspectos pedagógicos e na aprendizagem das crianças. Discutem, também, a falta de orientações aos professores sobre os conteúdos a serem ensinados em cada etapa da escolarização, sobre as especificidades da avaliação, tempos e espaços escolares, afirmando ter havido uma discrepância entre o discurso do MEC e os objetivos da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos e o que de fato tem acontecido nas escolas e com a aprendizagem das crianças.

Pansini e Marin (2011), em pesquisa realizada em Rondônia, afirmam que essa política não veio acompanhada de recursos financeiros suficientes que pudessem garantir a elevação da qualidade da educação nacional. Da mesma forma, apresentam preocupação com a formação dos profissionais de educação, ao afirmarem que:

[...] a formação docente é outro questionamento realizado com frequência entre os que discutem a ampliação. Em geral, os documentos elaborados pelo MEC não são omissos em relação a esta necessidade. Paradoxalmente, a formação de professores continua ocorrendo de forma precária, por meio de práticas que pouco contribuem para a elevação dos conhecimentos desse importante grupo de profissionais (PANSINI; MARIN, 2011, p.92).

Nesse sentido, espera-se que, com a entrada das crianças de seis anos na escola, os professores devam (ou deveriam) estar preparados para ensinar, contemplando ou, mesmo, privilegiando uma metodologia com base na ludicidade, como forma para ensinar, pensando nas características e especificidades da criança de seis anos, para que, como nas palavras de Goulart (2007, p.76) a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos se concretizasse como “um espaço-tempo de mudar a escola”.

As ideias de autores como Barbosa e Delgado (2012), Craidy e Barbosa (2012), Lobo (2012) e Peres (2012) contribuem com essa discussão, por seus estudos que alertam para o fato de que ampliar o tempo de permanência na escola exige que muitos desafios sejam cumpridos. É preciso que questões estruturais, didáticas e pedagógicas sejam garantidas para que possam ser alcançados os objetivos almejados a uma alfabetização de qualidade, capaz de garantir repercussões positivas, gradativas e progressivas para uma aprendizagem em leitura e escrita.

Nesse sentido, investigar as repercussões da ampliação do EF para o ensino a aprendizagem em leitura e escrita pelas crianças dos AIEF requer investigar também como tem se organizado esse ensino no contexto escolar.

Com base nos autores que fundamentam nossos estudos, definimos linguagem, interação verbal e diálogo social/mediação como categorias de análise que nortearão nossas discussões sobre ensino, aprendizagem, escrita e leitura.

Os estudos sobre pensamento e linguagem, de Vigotsky (2009), demonstram que o homem difere do animal por inúmeros fatores, dentre eles, pela capacidade de falar para se comunicar de maneira intencional e consciente. Outro diferenciador é o fato de produzir sua existência e os instrumentos a ela necessários.

Ao contrário do animal, supera a condição de instinto à medida que passa das atividades de coleta e de predação para as de caça. A partir desse momento, começa a desenvolver uma capacidade superior de comunicação pela mediação de dois elementos: os instrumentos e os signos. É pelo uso dos instrumentos e dos signos que o homem desenvolve seu psiquismo e se apropria da cultura produzida historicamente.

A evolução progressiva da forma de comunicação desenvolvida pelo homem apresenta-se na forma de linguagem. É pela linguagem que ele consegue comunicar-se com os outros sujeitos e, como consequência, garante a preservação e transmissão de experiências acumuladas, atuando na constituição da cultura humana.

É também pela linguagem que desenvolve os processos de abstração e generalização. Isso porque possui duas funções principais e que são interligadas: a comunicativa e a representativa. A função comunicativa se desenvolve à medida que serve de intercâmbio social. A representativa objetiva-se na capacidade humana de acessar a realidade pelo intelecto; de representar a realidade, o que a constitui como principal meio que os seres humanos desenvolvem para aprender e formular conceitos. Apresenta-se, dessa forma, como um sistema de signos reversíveis que servem como mediadores funcionais das situações de interação social (VIGOTSKY, 2009).

Segundo Vigotsky (2009), toda ação humana é mediada, porque, ao se relacionar com o mundo, o homem não se relaciona de maneira direta, mas relaciona-se com meios, instrumentos e conhecimentos já criados, desenvolvidos pelos seus antepassados e toma conhecimento desses elementos pela interação nas relações sociais e históricas.

Para Bakhtin (2002), a linguagem apresenta-se como toda forma de interlocução entre os indivíduos num contexto de interação social. Pela linguagem os sujeitos se organizam socialmente, interiorizam e exteriorizam conhecimentos e sentimentos, manifestam subjetividades e valores. Por isso, caracteriza-se como um processo dinâmico de interação entre os sujeitos que acontece pela enunciação.

A enunciação “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2002, p.112). Dessa forma, poderia ser descrita como ato ou efeito de enunciar ao outro, pela palavra, o conhecimento que é produzido historicamente na e pela interação entre os indivíduos no meio social. Não há enunciação sem um interlocutor. Esse interlocutor pode ser real ou pode ser substituído

por um representante, pois a enunciação é socialmente dirigida. É assim, produto da interação social e, por isso, organiza-se do exterior para o interior do indivíduo. Da mesma forma, só se realiza pela interlocução verbal e exige uma relação dialógica entre os sujeitos (BAKHTIN, 2002).

A palavra, nesse contexto, caracteriza-se, para Bakhtin (2002), como o produto da interação do locutor e do ouvinte. Serve, portanto, como um ato de expressão de um em relação ao outro. Por isso comporta duas faces: é determinada pelo fato de proceder de alguém e, em segundo, pelo fato de destinar-se a alguém, servindo como uma ponte entre o locutor e o interlocutor.

Assim, a palavra é compreendida como um signo²⁵ que, além de permitir ao sujeito operar mentalmente com a realidade, possibilita-lhe expressar-se para o outro (presente ou presumido), organizar sua atividade mental e estruturar sua consciência. Essa expressão é a demonstração da tomada de consciência, pelo indivíduo, de uma atividade mental. No entanto, “o nosso mundo interior se adapta às possibilidades de expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis” (BAKHTIN, 2002, p.118); é, portanto, influenciado pelas condições externas e sociais das quais o sujeito participa, e que influenciam na forma como compreende e utiliza a escrita nos mais diferentes contextos (linguísticos e extralinguísticos).

Nesse sentido, a língua é um fenômeno social, constituído pela interação verbal que se realiza pela enunciação e evolui historicamente pelas relações sociais. Como expresso por Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2002, p. 123).

²⁵ O fato de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe um processo de representação mental que substitui os objetos do mundo real. Os signos são os elementos que permitem essa representação mental, e a palavra é o principal deles. Ao serem internalizados (porque são aprendidos na experiência social), são os elementos que representam os objetos, eventos e situações no plano mental, psicológico, portanto, medeiam a relação do sujeito com o mundo, como fatores das operações mediadas. Por referirem-se ao plano real da experiência social, os signos constituem uma construção/compreensão ideológica que possibilita a interação verbal entre os sujeitos (BAKHTIN, 2002; LURIA, 2001; VIGOTSKY, 2009). Não se trata, portanto, de um símbolo estável e imutável com sentido de função normativa da escrita, como o sinal marcado no papel ou a letra, como muitas vezes aparecem definidos em orientações e discursos pedagógicos, embora eles se materializem objetivamente nesses sinais ou letras. Suas características e funções, no entanto, situam-se na condição de elemento psicológico operador, para os sujeitos, como função psicológica. E como a aprendizagem da leitura e escrita, como um sistema de representação, implica operações com signos, essa aprendizagem provoca um desenvolvimento psicológico no sujeito.

Desse modo, ao pensar o ensino da língua materna na escola, deve-se, necessariamente, partir da compreensão de que a língua, por constituir-se pela interação verbal entre os sujeitos falantes, é um ato e, ao mesmo tempo, um objeto concreto dessa interação. É, portanto, um fenômeno social, construído historicamente nas e pelas relações entre os indivíduos e dos indivíduos com o meio.

De tal forma, ensinar e aprender a língua materna exige uma concepção da linguagem como interação social. Por esse viés, a língua é compreendida e explicada dentro das relações concretas e extralinguísticas do contexto social, ligando-se às formas de interlocução global, sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal. Expressa-se pelas formas escritas e faladas, assim como simbólicas, por gestos e ações individuais ou coletivas (BAKTHIN, 2002, p. 124).

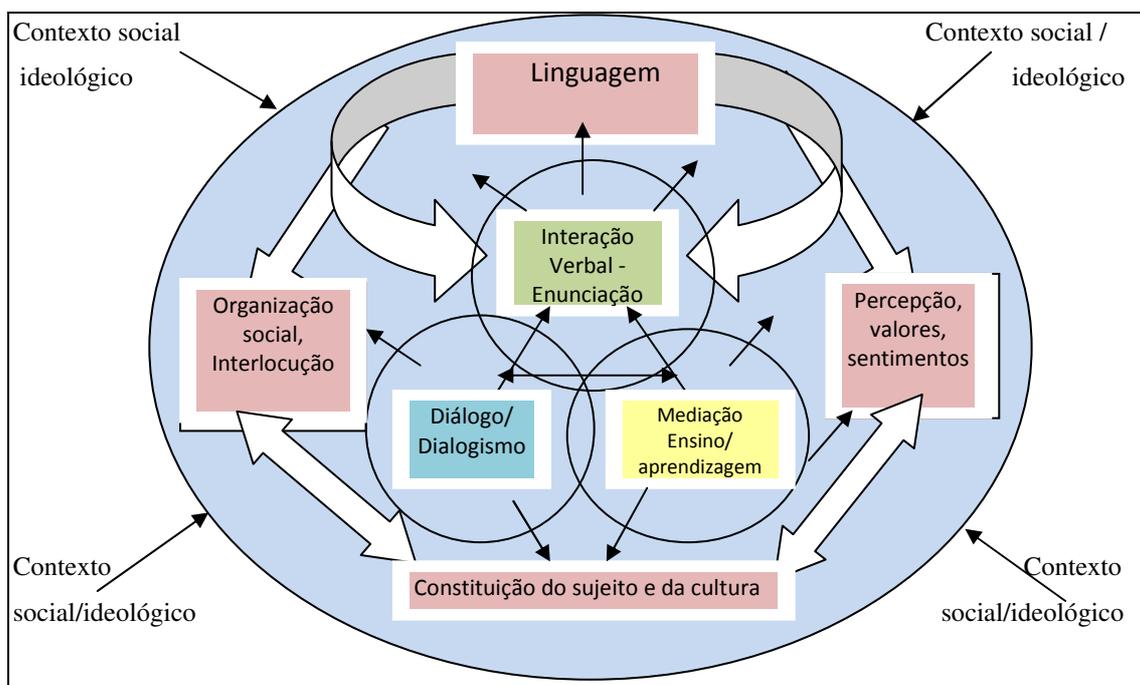
Entendemos, dessa forma, que a significação da língua só se constrói na relação entre os sujeitos pela enunciação. Por isso, para Bakthin (2002, p. 123), uma das formas mais importantes constituintes da interação verbal é o diálogo. Segundo o autor, o diálogo, em seu sentido mais amplo - que ultrapassa a noção de conversa entre duas ou mais pessoas -, envolve toda forma de interlocução verbal imbricada de caráter dialógico, ou seja, que implique discussão, reflexão, estudo, crítica, sugestão, significação (BAKTHIN, 2002, p. 123).

Logo, aprender a língua materna não é e não deve ser um ato passivo. E, nesse sentido, a escrita como representação concreta dessa aprendizagem deve ser pensada, estudada, questionada e compreendida. Caracteriza-se como uma forma de linguagem e, como tal, “é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objetos potenciais, procura apoio, etc” (BAKTHIN, 2002, p. 123). No ensino da leitura e da escrita, esse diálogo se dá pela mediação entre professor/conhecimento/aluno. Logo, o desenvolvimento de uma capacidade discursiva²⁶ que ultrapassa uma relação técnica com a língua e que exige daquele que escreve a interação com o outro, implica mediação. Nesse contexto, o ensino é concebido como uma prática social que se concretiza na interação entre professores e alunos e pela troca e mediação de cultura que acontece nessa interação.

Esquemáticamente, poderíamos explicar que a linguagem constitui-se como

²⁶ Entendemos por capacidade discursiva o desenvolvimento de habilidades superiores de enunciação e compreensão das diferentes formas de interlocução verbal, que possibilitam ao sujeito aprender a língua materna e compreender suas funções culturais e sociais, sendo capaz de interagir em seu processo de ensino e aprendizagem, questionar, analisar, criticar, sugerir etc.

forma ampla de interação. No ensino da língua materna, o objeto é a interação verbal, que se constitui das enunciações produzidas pelos sujeitos, num processo de organização mental que é influenciado pelo contexto social. Essa enunciação verbal (escrita ou falada) implica um processo dialógico entre locutor e interlocutor. Processo que, no ensino da língua materna, ocorre pela mediação entre sujeitos e o contexto cultural. O diagrama da figura 3 ilustra essas relações.



Fonte: Elaboração da autora, a partir dos estudos de BAKHTIN, 2002.

Figura 3. Diagrama representativo da relação entre linguagem e formação humana

Assim, a análise das relações da ampliação do EF com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita implica compreender também os conceitos e concepções das professoras acerca dessa política educacional, assim como as próprias condições de trabalho docente. Segundo Gorni (2007):

A revisão da história do desenvolvimento da educação brasileira ao longo do séc. XX permite-nos observar que grande parte das alternativas implantadas com intuito de resolver os problemas de democratização, acesso e permanência do aluno em uma escola de qualidade foram suplantadas por políticas de caráter econômico e financeiro que acabavam preterindo os aspectos pedagógicos (GORNI, 2007, p.67).

Essa afirmação instiga-nos a um questionamento: já se passaram quase sete anos desde a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, e quais têm sido as relações dessa política educacional **com a aprendizagem da leitura e da escrita pelas**

crianças?

Nesse sentido, ao considerar que as principais alterações para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos situaram-se nos AIEF, nosso foco de pesquisa manteve-se nas turmas de 5º e 6º anos, porque a intenção foi analisar os resultados dessa política no desempenho em leitura e escrita em alunos que se alfabetizaram pela organização em nove anos do EF. Nesse sentido, a opção pela realização da pesquisa também com alunos de 6º anos deu-se por compreendermos os professores dessas turmas se caracterizam como importantes avaliadores do desempenho acadêmico dos alunos advindos da etapa inicial do Ensino Fundamental de nove anos.

Para essa análise, valemo-nos das informações obtidas com os sujeitos da pesquisa e dos estudos realizados, para interpretação e compreensão dessa realidade. Procuramos identificar como as professoras dos 5º anos e dos 6º anos têm percebido a aprendizagem em leitura e escrita nos alunos dessas turmas e como têm organizado suas práticas docentes, após a implantação da Lei 11.274/06, de forma a atender aos objetivos dessa política educacional e garantir um ensino da língua materna com qualidade.

As respostas dos sujeitos foram organizadas em quatro momentos, de acordo com os interesses desse estudo, e que constituirão a análise das turmas de 5º e 6º anos.

No primeiro momento, tratamos dos conhecimentos, expectativas e percepções sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, no qual analisamos quais as percepções dos sujeitos sobre a referida lei e os conhecimentos e expectativas que dispunham no momento da implantação do Ensino Fundamental de nove anos do município.

No segundo momento, analisamos, nos depoimentos dos sujeitos, como observam o desempenho em leitura de seus alunos de 5º e de 6º anos, após eles terem frequentado todo o processo de alfabetização (1º ao 5º) dentro da organização de nove anos.

No terceiro momento, analisamos, também com base nos depoimentos dos sujeitos, como têm percebido o desempenho em escrita dos alunos de 5º e 6º anos, que frequentaram os AIEF organizado em nove anos.

Finalmente, no quarto momento, buscamos analisar como os conhecimentos e expectativas dos sujeitos, referentes à Lei 11.274/06, interferiram em sua prática docente desde o momento da sua implantação. Para isso, analisamos como os sujeitos relatam ter organizado seus planejamentos e suas metodologias e, também, quais os pontos positivos e negativos que apresentam referentes à organização do EF em nove

anos.

Ressaltamos, também, que estudos sobre as relações do Ensino Fundamental de nove anos com o ensino da leitura e da escrita que contemplem, especificamente, a fase total dos AIEF não foram encontrados na revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa. Os estudos encontrados referem-se a fase inicial da alfabetização (ciclo da infância, também chamado de ciclo de alfabetização).

3.2 Expectativas e percepções das professoras municipais e estaduais sobre a ampliação do EF

De acordo com Frade (2007), pensar a ampliação do tempo de escolarização significa reconhecer os ganhos que temos vivenciado em torno da valorização da alfabetização, mas significa também pensar em uma mudança estrutural que, além de implicar a presença das crianças de seis anos na escola, exige mudanças físicas, pedagógicas, administrativas, ampliação do número de vagas, de salas de aula, de contratação de profissionais e de sua necessária formação continuada, entre outras mudanças.

Todos esses elementos acabam desenvolvendo nos profissionais de educação uma grande expectativa em relação à mudança. Inseguranças também surgem, mas, nesse momento, muitas são as portas que se abrem para pensar inovações. Esse fato “pode envolver uma expectativa positiva dos professores e gestores em relação à proposta de inovação, e devemos aproveitar a riqueza desse processo” (FRADE, 2007, p. 79).

Essa afirmação é confirmada, nas respostas dos sujeitos sobre suas expectativas a respeito da ampliação do EF para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças que chegam ao 5º e ao 6º ano, como mostram seus depoimentos, apresentados no Quadro 13. Optamos por, em alguns momentos, apresentar juntos, em um quadro, os excertos de falas das professoras de 5º e 6º anos, visando à leveza no texto e à possibilidade de relacionar o conteúdo das falas.

Quadro 13: Percepções e expectativas das professoras de 5º e 6º anos sobre a ampliação do EF

Expectativas e percepções das professoras de 5º e 6º anos sobre a ampliação do EF	
Professoras de 5º ano	Professoras de 6º ano
PM 2: Eu acho que, no ensino, a proposta, o objetivo do MEC eram bons, porque quanto mais tempo o aluno tiver na escola, melhor,	PE 8: Olha, por que que houve a mudança, assim mudança, mudança, eu não sei. Eu vejo assim, não houve muita mudança na verdade, mudou um ano a

<p>mais oportunidades ele vai ter.</p> <p>PM 3: Nós tínhamos uma expectativa que iria melhorar, que nós íamos receber crianças que, na nossa concepção, no nosso poder de compreensão, eles viriam mais preparados pra chegar no 5º ano, eles iriam ingressar mais cedo [...].</p> <p>PM 6: [...] como educadora, eu não achei uma má política, eu até gostei dela porque faz com que o aluno permaneça, mas com a obrigatoriedade de ensino [...]. A ideia eu gostei, eu também achei que ela seria assim, algo que viesse para melhorar a educação.</p>	<p>mais, acrescentou um ano a mais, mas mudar mesmo, até agora eu não vi objetivo concreto, não sei por que dizer que mudou. Digamos que para ficar um ano a mais na escola, dentro da sala de aula.</p> <p>PE 9: Eu acredito porque, assim, ele trazendo a criança mais cedo para a escola, eles acham que vão desenvolver melhor, então eu acredito que seja isso, principalmente, no interior, que na cidade tem mais acesso às coisas.</p> <p>PE 15: A pretensão da mudança, pelo meu entendimento, era oportunizar ao aluno um processo mais adequado de alfabetização. Com um período de estudos que garantisse seu êxito escolar.</p>
---	--

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa, 2013.

Percebemos entre os professores da rede estadual, assim como nos profissionais da rede municipal, uma expectativa positiva quanto aos objetivos da ampliação do EF, mas evidenciamos que o conhecimento das professoras estaduais, referente à ampliação do EF e seus objetivos é ainda mais superficial do que as respostas fornecidas pelas professoras municipais.

Uma diferença nas informações obtidas pode referir-se ao fato de que a maioria das profissionais da rede estadual relata ter tomado conhecimento sobre a mudança, por intermédio da televisão e por mecanismos *on line*, via portal Dia a Dia Educação²⁷, enquanto que as profissionais municipais receberam as primeiras orientações via Secretaria Municipal de Educação e por terem mais contato com a organização de nove do EF.

Devemos considerar, também, que o ano de 2013 (ano em que a pesquisa foi realizada com as professoras) é apenas o segundo ano que a rede estadual do município de São João recebe alunos que cursaram os cinco anos iniciais na nova organização do EF. Desse modo, a necessidade de buscar conhecimento e de entender a proposta de um Ensino Fundamental com nove anos de duração só recentemente começou a fazer parte do dia a dia desses profissionais. Até então, tinham contato apenas com discursos extraoficiais da mídia e de raros momentos de discussão em encontros de formação, nas

²⁷ O portal Dia a Dia Educação é uma ferramenta tecnológica integrada ao site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Lançado em 2004 e reestruturado em 2011, tem o intuito de disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar. É dividido em quatro ambientes: Educadores, Gestores, Alunos e Professores e apresenta conteúdos específicos para cada ambiente. Sua equipe é composta, exclusivamente, de professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, que têm como funções: pesquisar e selecionar materiais e objetos na web, adequando e disponibilizando-os no Portal; apresentar indicações de uso pedagógico dos recursos publicados; e prestar serviço à comunidade, divulgando informações de seu interesse. (Fonte: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>).

escolas, sobre a política e sobre os alunos.

Encontramos também depoimentos que evidenciam, mesmo diante de um quadro de boas expectativas, posturas de insegurança e receio perante a ampliação do tempo de permanência no EF e sua concretização na sala de aula, como expresso pelas professoras municipais, quando falam sobre como receberam a proposta de ampliação do EF para nove anos,

PM 7: Meio com medo, porque a gente está naquele ritmo, naquela ideia, e daí alguém chega e fala “agora vai ser a educação de nove anos”. Não se tinha algo claro daquilo que ia ser ensinado, como que você ia trabalhar cada série ficou meio..., uma coisa que deixou a gente preocupada, porque agora a 4ª série não vai ser mais 4ª série, vai ser 5º ano. Então, o que vai se trabalhar no 5º ano?

PM 13: Pra mim, assim, foi um susto, foi uma mudança que eu não estava preparada. A gente pensava que fosse outra coisa, outro objetivo. A gente estava, assim, só ouvindo comentários, mas a gente não conhecia bem. No decorrer do tempo que a gente foi conhecendo mais o que era realmente o ensino de nove anos. Então, pra mim foi difícil porque você não estava preparada pra aceitar essa nova lei. E até mesmo pelos pais, os pais não entendiam, queriam saber se eram mais anos que as crianças teriam que permanecer na escola, mais nove anos na educação básica. Nesse caso de 1ª a 4ª série, eles não entendiam, e não estávamos preparados direito pra saber responder. Então, pra gente foi amedrontador, eu fiquei, sim, meio assustada.

Pelos depoimentos desses sujeitos, percebemos que, embora acreditassem numa mudança positiva, apresentavam receios perante a mudança, devido à pouca orientação que haviam recebido até aquele momento. Por isso, também demonstravam preocupação com os conteúdos de ensino para cada ano de escolaridade.

Quando responderam sobre quais os objetivos do Ensino Fundamental de nove anos, seus conhecimentos também são limitados. Os sujeitos apresentam um discurso vago e, de modo geral, apenas relacionado à ampliação do tempo de escolaridade obrigatória, mas sem um conhecimento mais específico a respeito dos objetivos dessa ampliação para a efetivação do ensino da leitura e da escrita.

PM 3: Eu não tinha nada claro de como que seria. Eu acredito, pelo que nós recebemos, que eles fizeram essa lei em torno das crianças que ingressaram muito tarde no fundamental, mas eu acredito que aqui não é nosso problema, porque as crianças já vinham, eles já frequentavam creches, frequentavam Educação Infantil. Mas, no início, foi bem conturbado, que não tinha nada claro, nem as próprias pessoas que passavam para nós essas informações não tinham claro como iria funcionar, foi bem conturbado no início.

PM 6: Eu entendi que essa implantação veio para melhorar a qualidade de ensino e também fazer com que o aluno fique mais tempo na sala de aula por mais anos, tanto que, por exemplo, agora vai ser aumentado também para a educação infantil.

PM 7: Sobre os objetivos da lei, hoje eu penso que ela veio para beneficiar as classes

menos favorecidas, porque as classes mais favorecidas eles entram mais..., eles têm mais oportunidades de entrar em uma escola particular. Até os próprios censos, eles mostram que o nível mais avançado da população eles entram mais cedo na vida escolar. Então, o objetivo seria mais tempo para o aluno estudar, ficar mais tempo, e mais aprendizagem, que esse tempo fosse necessário para suprir todas as necessidades as dificuldades que foram apresentadas, esses são os objetivos.

PM 13: Eu entendi, primeiro, que foi implantado devido à duração do ensino fundamental, que foi ampliado para os nove anos, e que as crianças teriam que entrar com os 6 anos de idade ,onde dá o direito à criança que não teve acesso anterior à escola propiciar a questão do conhecimento.

Podemos observar que os sujeitos, de modo geral, apresentam compreensão positiva referente à mudança na duração do EF. No entanto, suas respostas não se referem a conhecimentos específicos sobre a lei, mas apenas às expectativas apresentadas no momento de implantação.

Fator que mais uma vez demonstra que as ações de formação e informação destinadas a essas professoras não atenderam às necessidades quanto as dúvidas sobre a mudança nem em relação ao trabalho efetivo de ensino da leitura e da escrita em sala de aula, nem sobre a nova organização temporal do EF.

3.2.1 Desempenho dos alunos de 5º e 6º anos em leitura

Segundo Britto (2003), formar um leitor é muito mais amplo do que simplesmente ensiná-lo a decodificar signos; significa que, ao aprender a ler e escrever, o sujeito seja capaz de utilizar-se desse aprendizado para interagir com os diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita. E isso se garante pelo acesso à leitura e pela possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura. Ou seja, um sujeito jamais se tornará um “sujeito leitor”, se sua prática e experiência de vida não lhe permitirem isso, pois as possibilidades e formas de ler estão determinadas pelas formas gerais de educação e de participação social – é atividade cultural.

A leitura é uma atividade extremamente complexa. Assim como a escrita, permeia grande parte das atividades humanas. Na escola e nas várias esferas da experiência social da criança, é fator fundamental para seu aprendizado e desenvolvimento. No entanto, são cada vez mais frequentes as queixas dos professores sobre as dificuldades dos alunos em leitura e compreensão dos textos lidos, como apresentado nos depoimentos das professoras de 5º e 6º anos.

Nesse sentido, uma questão feita às professoras versava sobre quais

características observavam para definir alunos com capacidade leitora, de acordo com o nível esperado para o ano da escolarização em que se encontram. As respostas obtidas revelam compreensões distintas das professoras:

Quadro 14: Caracterização do aluno leitor, segundo professoras da pesquisa

O que caracteriza um aluno leitor	
Professoras de 5º ano	Professoras de 6º ano
<p>PM 2: Eu acho que o ler e escrever não é você decodificar o que estão lá, é você realmente entender aquilo que está escrito. Acho que o aluno sabe ler quando ele entende aquilo que está escrito. [...] quando ele consegue tirar o que tá nas entrelinhas, ele compreende isso. [...] quando ele compreende o que está escrito, quando ele lê e sabe o que realmente está ali.</p> <p>PM 6: Para além daquilo que você vê que ele apresenta diariamente, você ver que ele tem um melhor entendimento das outras disciplinas, melhor entendimento de mundo. Também o aluno que é leitor e que ele é escritor ele se desenvolve melhor do que o outro aluno em suas atividades diárias a gente vê que ele se desenvolve melhor ele tem menos dificuldade pra tudo. A gente vê que ele se sobressai melhor em todas as outras coisas. [...] ele é mais dinâmico, o raciocínio lógico, por exemplo, já flui melhor ele já consegue pegar coisas no ar, então ele se desenvolve melhor que outros assim.</p>	<p>PE 5: Olha, quando você faz leitura, ou atividades de leitura, ou lendo o texto na sala, ou lendo exercícios ou nas respostas, ele lê com fluência. Ele está sempre erguendo a mão, é aquele que quer sempre ler, é até difícil para a gente. Tem que estar cuidando o tempo todo. E aí, na escrita também, ele logo produziu o texto, ele logo respondeu as perguntas, ele está toda hora se mostrando. Então, eu acho que a característica é isso, eles são mais ativos e participativos na aula, participativos.</p> <p>PE 8: É aquele que lê e sabe falar logo o que leu [...] ele já começa a contar o que leu, o que aconteceu, e muitas vezes ele vai além do que está posto, porque ele consegue ler. Agora tem aquele que não consegue. Na hora de ler, ele está lendo, parou de ler, ele está lendo maravilhoso e tá, com quinze minutos é pra fazer um comentário do que leram, e eu peço a alguns deles que fechem o livro e agora contem o que leram, e eles não conseguem, precisam voltar no livro e procurar. E, então, esse não é um leitor. E nós temos muito isso, até no ensino médio eu sofro com isso porque se vê um cadernos ali, é uma batalha todo dia, é uma guerra com eles para a leitura, e eu acho que a partir do momento que eles souberem ler, eles vão conseguir escrever mais fácil. Então, a leitura é fundamental é tudo, é a mesma coisa da prova, se não conseguir interpretar o que leu, não vai conseguir responder.</p> <p>PE 9: Quando eles vêm procurar com você: “ah, eu quero ler tal coisa profe, posso ler?”, “olha, eu escrevi tal coisa”, e desde a hora que eles vão escrever o texto é que você vê que eles escreveram, o uso das palavras, a colocação das palavras.</p> <p>PE 11: A primeira coisa é, como que eu vou dizer? A oralidade que ele apresenta sobre o assunto, é visível quando você fala de um livro, o leitor é um aluno que sabe argumentar, mesmo que seja de literatura infantil, ele sabendo argumentar significa que algum dia ele já leu isso. Agora, quanto à literatura, lá para o 6º ano, é só você ir questionando ele que você sabe se ele leu, daí você descobre se ele gostou ou não, às vezes eles comparam a leitura com o quadro da vida deles.</p>

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa, 2013.

Quando relatam o que compreendem como um aluno leitor, encontramos, nos depoimentos das professoras municipais e estaduais, compreensões que definem o aluno leitor como aquele com capacidade de entender e de relacionar suas leituras com o contexto e com suas experiências de vida. Da mesma maneira, afirmam que o aluno

com capacidade leitora bem desenvolvida envolve-se muito mais nas aulas, questiona, participa, sabe argumentar e contar com facilidade o que lê e apresenta melhor desempenho em atividades de escrita e interpretação.

Observarmos, nas posturas dessas professoras, uma concepção de leitura como ato social que liga essa atividade às posturas de questionamento, conscientização e libertação (SILVA, 1998). Trata-se, portanto, de considerá-la como compreensão e ampliação da visão de mundo, como na perspectiva que a considera Silva. Em suas palavras,

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão de presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural. E por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica, dentro e fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida (SILVA, 1998, p.24).

Desse modo, uma leitura que ultrapassa a dimensão técnica de decifração de signos e códigos, que exige a participação do leitor e a transformação das práticas pedagógicas utilizadas tradicionalmente nos ambientes escolares para o seu ensino. Práticas que podem ser identificadas, quando observamos o depoimento da PM 7, referente à mesma pergunta,

PM 7: Para mim, é uma leitura que a pessoa lê para você e você entenda o que ela está lendo, não aquela leitura gaguejada, aquela leitura trocando letra, trocando palavrinha, adivinhando o que está lendo. Aquela leitura que quando você está ouvindo a pessoa ler, você entende o que ela está repassando, pra mim é isso.

Nessa fala, identificamos uma concepção de sujeito leitor como sendo aquele capaz de decifrar signos corretamente e reproduzi-los oralmente, respeitando sinais de pontuação, entonação, etc. A esse respeito, Silva (1998) alerta que o ensino da leitura nas escolas brasileiras tem se baseado (na grande maioria dos casos) em regras gramaticais e memorização mecânica de textos fechados que não permitem ao leitor a reflexão e restringem a liberdade dos alunos, de tal maneira que influenciam também, diretamente, nos níveis de participação desses alunos em aulas de leitura e inibem atitudes de autonomia, iniciativa e criatividade.

Os fatores mencionados pela professora são necessários para o aluno, pois devemos considerar que a leitura fluente também auxilia a capacidade de compreensão

do contexto apresentado pelo texto lido. No entanto, devemos considerar que, como demonstram os relatos desses sujeitos, não basta ao aluno saber ler e escrever, pois o “pleno domínio da leitura e da escrita” (BRASIL, 2006a) implica conhecer o código escrito e suas funções técnicas e normativas, mas, principalmente, compreender as práticas de escrita no mundo social e fazer uso delas com desenvoltura linguística e de compreensão.

Quando organizado dessa forma, o processo de alfabetização supera a condição de alfabetização escolarizada e assume a perspectiva de inserção do aluno na cultura escrita. Por essa perspectiva, a leitura e a escrita trazem consequências socioculturais e linguísticas para os sujeitos que dela se apropriam, e possibilita um novo modo de viver e uma nova condição social e cultural. Por essa perspectiva, há a possibilidade de o indivíduo participar efetivamente de uma cultura letrada em que se exigem diferentes usos da escrita e diferentes habilidades para isso (NUCCI, 2005).

Assim, para que o aluno desenvolva capacidade leitora que lhe possibilite relacionar o texto com suas experiências prévias a essa leitura, para poder desenvolver relações e entender suas “entrelinhas”, é preciso que o ensino da leitura possibilite-lhe ir além da decifração correta. Como afirma Silva (1998),

[...] compreender um texto não é captar a intenção do autor, nem tampouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se. É o momento propriamente pedagógico. Não reside no mundo que ele esconde atrás das palavras e da linguagem (o mundo do conhecimento), mas no mundo que ele abre diante dele, o mundo da decisão (SILVA, 1998, p. 66).

Desse modo, entendemos que a leitura com compreensão exige muito mais que a mera decodificação ou reconhecimento das letras, grafemas, fonemas ou pontuação. E, por ser uma atividade complexa que envolve a relação entre o texto escrito, o autor e o leitor, exige do leitor um exercício de interação entre seus diversos conhecimentos prévios sobre o assunto do texto e o seu envolvimento intelectual, memória e pensamento. Como afirma Jerônimo,

Isso quer dizer que, para compreender um texto, o mero reconhecimento das letras parece não ser suficiente, pois o leitor precisa integrar outros processos para reconhecer as palavras, acessar o significado e fazer interagir a sintaxe e a semântica, além de questões pragmáticas (JERÔNIMO, 2012, p. 111-112).

O ensino da leitura como uma ação voltada ao aluno e não somente para o texto

permite que isso se efetive, propiciando a compreensão pelo aluno de que essa atividade lhe exigirá muito mais que a memorização das letras e seus sons, que deverá entender e atribuir significado ao que ler e relacionar com suas experiências. Esse é o grande desafio da alfabetização e da escolarização como um todo.

Nesse sentido, um aluno que desenvolveu, ao longo de sua escolaridade, certa habilidade compreensiva do processo de leitura apresenta as características citadas pelos sujeitos: reage à escrita, pronuncia com rapidez sua compreensão do texto lido, relaciona leituras anteriores e experiências vividas, é capaz de entender o texto no contexto, enfim, posiciona-se diante do sentido do texto. Essas características demonstram que o aluno tem vivenciado situações de aprendizagem da língua materna contextualizadas, embasadas em concepções de leitura que ultrapassam as dimensões técnicas de um suposto “sentido literal”, como afirma Marcuschi (1999). Segundo esse mesmo autor,

A leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo com avanços e predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer as “compreensões” mais inesperadas (MARCUSCHI, 1999, p. 96).

O que nos chama a atenção é que, embora a maioria das professoras apresente essa compreensão, algumas relatam uma realidade oposta no desempenho de seus alunos na leitura. Encontramos discursos nos quais as professoras de 5º e 6º anos denunciam muitas dificuldades de compreensão dos alunos, mesmo em crianças que, segundo eles, têm apresentado melhor reconhecimento da escrita, da própria codificação e decodificação, mas que não conseguem compreender o que leem. Isso fica expresso nas respostas em que falam sobre como avaliam o desempenho de seus alunos em leitura, no Ensino Fundamental de nove anos,

Quadro 15: Avaliação das professoras sobre o desempenho em leitura dos alunos de 5º e 6º ano

Como as professoras de 5º e 6º anos avaliam o desempenho em leitura dos seus alunos	
Professoras de 5º ano	Professoras de 6º ano
PM 6: Não, na leitura, eu acho que não, eu acho que o ler, somente ler, decodificar, até pode ser que eles melhoraram, mas a gente vê turmas hoje	PE 15: A leitura é drástica. Lentidão, fragmentação, falta de ritmo, de expressividade. A leitura em voz alta é tão lenta e comprometida

<p>com bastante dificuldade em interpretação do que leram. Então, essa é a maior dificuldade na minha turma, entender o que leu. Eles leem bem, só que muitos deles não conseguem entender o que leram (o que leu). Então, eu vejo, analisando a minha turma, que essa leitura entendida, essa compreensão deveria ser melhor, com um ano a mais de sala de aula.</p> <p>PM 7: Eu esperava muito mais, eu achava que eles iam chegar, nossa, que eles começaram antes, tudo, toda aquela trajetória. Mas eu acho, assim, que não teve diferença nenhuma, que estão vindo até com mais dificuldades do que antes, mais dificuldade na leitura e na escrita do que antes.</p>	<p>que não conseguem construir sentido (interpretar). Também é tão demorado o seu processo de leitura em voz alta que cansam a turma, causam “problemas”, e o tempo da aula se esvai. A grande maioria tem dificuldade para ler e contar sozinho uma breve história, crônica, conto.</p> <p>PE 10: Por exemplo, têm alunos que decodificam, ou seja, eles apenas conseguem identificar o que está escrito, mas não conseguem fazer a relação do que o texto está querendo dizer. Então, essa interpretação é muito fraca, porque aí eu conversei com a grande maioria dos professores, ele não leu, mas se ele só leu, só identificou as letrinhas, mas não conseguiu entender o que o texto está dizendo, o que tá perguntando para colocar uma resposta.</p>
---	---

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa, 2013.

A respeito das dificuldades em leitura apresentadas pelos sujeitos acima, ressaltamos que muitas delas podem estar ligadas à experiência desses alunos com a linguagem escrita e à relação com seu conhecimento de mundo. Pois esses fatores, associados às condições de produção de leitura e ao nível de conhecimento gramatical atingido pelo aluno, compõem as condições de leitura e compreensão apresentadas por eles em suas atividades escolares. Da mesma forma, relacionam-se a outros desempenhos, como agilidade, interesse, e participação (MELO, 1999, p.55). Esses desempenhos estão também relacionados com as condições de aprendizagem da língua materna, pois, como afirma Nucci,

Sabe-se que é papel da escola tornar o aluno alfabetizado, o que inclui o domínio do código; mas o principal desafio é tornar o aluno um indivíduo letrado, habilitando-o a usar a escrita em atividades comunicativas e culturais (NUCCI, 2005, p. 66).

Em contrapartida, há professoras de 6º ano que afirmam ter observado mudanças positivas no desempenho dos alunos, em leitura, e mesmo no acesso possibilitado aos alunos para essa leitura, após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, como apresentado a seguir:

PE 11: A leitura deles, eu acho que melhorou, porque, há um tempo atrás, só era feita aquela leitura em sala de aula e não existiam dinâmicas diferentes para a leitura. De um tempo pra cá isso mudou, o tipo da cobrança das leituras, diferentes formas que o aluno pode ler as diferentes formas que o aluno pode trabalhar com essa leitura. Então, isso, eu acredito que veio para ajudá-los em parte.

PE 8: Eu acho assim, o que eu vejo, o interesse deles em ir buscar algo para ler, eles sempre estão querendo, eles cobram. Na quarta-feira, chegamos lá, trabalhamos já a aula de leitura, vamos ler na sala, vamos para a biblioteca, vamos buscar mais leitura,

texto, eles querem e eles pedem. Então, melhorou nessa parte o desenvolvimento, o interesse deles pela leitura melhorou muito.

PE 9: Eu acho que eles chegam meio perdidos ainda, que, como já falei pra você no início, por causa dessa mudança que tem de professor, mas eu ainda considero que eles estão chegando bons. Tem, sempre tem alguns casos, daí eu acho que o maior problema aqui no 6º ano é a repetência. Os alunos repetentes têm mais dificuldades dos que entraram esse ano. Eu acho que o problema daquela turma que eu tenho ali é a indisciplina, a conversa, essas coisas. Mas assim, de conteúdo, eu acho que estão chegando bem, apesar que tem professoras que não dizem, principalmente, em outras disciplinas, tipo geografia, história, porque é mais oralidade.

Percebe-se, pela fala desses sujeitos, que suas metodologias em leitura têm sido modificadas para atender aos alunos advindos do 5º ano, e essa atitude tem modificado o interesse dos seus alunos pelo ato de ler, e que essas professoras têm buscado considerar, em seus planejamentos, os interesses de leitura das crianças, de forma que elas estão apresentando atitudes de participação no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Para identificar como as práticas de ensino e incentivo à leitura têm se configurado nas turmas de 5º e 6º anos, solicitamos às professoras que relatassem as metodologias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, referentes à leitura. As respostas obtidas foram:

Quadro 16: Metodologias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa referentes à leitura

Metodologias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa referentes à leitura	
Professoras de 5º ano	Professoras de 6º ano
<p>PM 1: Durante a semana, eu destino uma aula de leitura, eles têm uma hora para ler, cada semana. Então, eu vou selecionar os livros, e os alunos que têm dificuldades ele vem ler para mim, eu faço a cobrança dessa leitura para então eu ver o que aquele aluno aprendeu, o quê que ele consegue me contar daquela leitura. Seria um método para a leitura. Quando eu trabalho com textos menores que não seriam livros, é a mesma coisa. Eles vão ler individualmente, isso direciona o aluno que você quer avaliar mais, porque senão, eles vão lendo na carona, e você não identifica. Então, eu direciono, que eu quero que me conte o que que ele leu, sempre faço leituras individuais, também. Antes da minha intervenção, primeira coisa que o aluno vai fazer é a leitura individual dele, o que ele vai me passar com aquela leitura, aí eu faço a minha intervenção, leitura coletiva.</p> <p>PM 4: Na leitura, eu cobro bastante, procuro acompanhar o aluno individualmente na medida do possível, porque nem sempre a gente pode acompanhar todos, mas os que mais têm dificuldades eu procuro acompanhá-los, fazer com que eles vejam o que está errado [...]e também tem o baú de leitura. Uma vez por semana a gente faz a leitura. Eles gostam muito de contar o que eles leram, não dá para todos contarem no mesmo dia, então eu pego, hoje, por exemplo, três alunos vão contar o que leram, da história que leram, no próximo dia outros três, até que todo mundo conta.</p>	<p>PE 9: Além das contações de história, eu comento bastante sobre os livros que eu leio. A gente vai na biblioteca, e eles podem escolher o livro que eles querem, levam para a sala os gibis, eles gostam de ler gibis.</p> <p>PE 10: Nós fazemos a troca de livros na escola, fazemos isso a cada quinze dias, buscamos trabalhar com os tipos de gêneros. Então, a gente pensa naquele aluno que, na verdade, que só gosta de ler gibis. Então, nessa escola, eu posso pedir para a bibliotecária, que também tem um conhecimento dos alunos, para estar sugerindo livros de leitura para os alunos. Então, que que a gente faz? A gente já chega e diz, oh tais alunos procuram um livro que seja do nível deles. [...] Então, tem que ter esse cuidado, porque o meu objetivo é que eles leiam alguma coisa, eu acredito que</p>

<p>PM 6: Eu me considero uma professora leitora, então, eu sempre também faço a minha leitura diária, desde a leitura compartilhada, às vezes a gente lê um texto motivacional, às vezes um texto de qualquer tipologia, leio capítulos de alguns livros para incentivar eles para ver que também o professor é leitor. Também tento fazer premiações com as leituras, quem tem mais leitura lá no final do bimestre eles podem até ganhar um livrinho, ganhar um ponto na média, fazendo essa troca, você lê você recebe algo em troca. No começo pode ser até um pouco tipo suborno, só que ele vai criando a prática também, eles têm que ler para outras pessoas da escola (pedagoga, diretora, colegas), e essas pessoas têm que ver como está a leitura daquilo que ouviu. Faço, às vezes, uma leitura com fantoches, faço com os livros fantoches também e faço uma leitura usando mídia, é uma coisa diferente também, que já faz com que eles se interessem pela leitura.</p> <p>PM 7: Eu incentivo muito a leitura, a gente faz troca de livro, faz contação de história, trago diversidades, trago gibi, trago revista, trago livrinho, umas coleções de história, como eu sou formada em História eu gosto muito dos contos gregos e tudo, e trago uns livros ali que é legal e tal e já li, e eu conto que eu leio bastante também, e eu conto que eu li um livro de 300 páginas, livro de 500 páginas, e eles se incentivam pra ler então. Vejo um menininho que está com problema na fonoaudióloga, ele não lia nada e agora ele está lendo livros grandes, e ele até ontem trouxe um de história do Brasil que ele pegou da madrastra dele o livro, e trouxe esse livro aqui. Então, a gente incentiva, eu procuro incentivar das diversas maneiras que posso pra melhorar a leitura deles.</p> <p>PM 13: Procurei fazer momentos de leitura, eles liam, meia hora ou quarenta minutos de leitura diversificada. Um dia eu fazia a roda da história, que ia lá fora da sala ler. Uma vez por semana, normalmente na sexta-feira, contaram essa história que eles leram, outra semana eles escreviam, ate mesmo para treinar também a escrita deles e a concordância. Eu fiz vários tipos de leitura, com teatro, conto oral, liam os livros, [...] Aí também eu iniciei um caderno só com recontos escritos, que eles podem deixar escrito ali o que eles leram durante a semana, um registro, a leitura coletiva ou individual, todos os dias. Também exploro a individual oral ou silenciosa, em parágrafos, em versos, leitura com um teste relâmpago assim, para ver o nível de leitura deles e a atenção. Para desenvolver a leitura, normalmente, a gente pega poesias, poemas, leituras curtas, para eles pegarem agilidade na leitura. Então, às vezes, eles leem de palavra por palavra, e eu tinha que ficar atenta para ver quem que iria vencer o teste de leitura de relâmpago, é bem interessante.</p>	<p>o objetivo do professor de Língua Portuguesa é que o aluno leia, não só o nosso livro didático ou enfim as atividades do dia a dia, mas que ele pegue um livro de leitura e que procure ler. Então, tem esse cuidado sim.</p> <p>PE 11: Eu procuro fazer com que eles leiam mais. De incentivo à leitura, faço premiação pra quem ler mais. Eu gosto que eles leiam para mim em voz alta, então, a gente procura focar naquele aluno que tem maior dificuldade pra ler mais durante a aula. [...] procuro dar textos curtos e peço para eles recontarem oral ou escrito, do jeitinho deles o que é que eles entenderam.</p>
--	--

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa, 2013.

Percebemos que as maiores mudanças nas práticas de ensino à leitura têm ocorrido nos AIEF. As respostas, embora em citações longas, apresentam práticas de incentivo à leitura que merecem ser destacadas neste estudo, pois se constituem como estratégias motivadoras. Os depoimentos apresentam informações muito significativas

para análise do processo de ensino. Neles, identificamos estratégias de leitura que constituem práticas de interação entre os sujeitos, pelos quais o ato de ler não se apresenta como mera forma de atender a uma necessidade escolar. A leitura é realizada com objetivo de enunciar ao outro o que se está lendo, demonstrar o que se entendeu do texto lido.

Da mesma forma, encontramos uma preocupação com questões técnicas da leitura, necessárias no ensino, também, como fluência e agilidade que são trabalhadas com os alunos de forma lúdica e, portanto, tornam-se atividades em que a criança aprende num contexto significativo e interagindo com os colegas e com o professor.

Outro ponto apresentado por esses sujeitos são os momentos em que todos realizam atividades de leitura diversificada e ainda de terem material de leitura à disposição, nas salas aulas, o que facilita o acesso à leitura. Identificamos, também, a compreensão dos sujeitos em relação à influência que exercem, como professores leitores, nos hábitos de leitura de seus alunos. De acordo com Matos “esses modos de leitura, necessariamente atravessados pelas condições de produção, irão significar o que é ler” (2005, p. 170-171).

A preocupação em fazer com que os alunos leiam também é expressa por PE 11, quando relata organizar formas de premiação para estimular a leitura entre seus alunos. Contudo, fica-nos a preocupação: a premiação para quem ler mais não situaria a atividade, que deveria ser formativa, em competição e a aproximaria às características de uma educação mercadológica, própria de um sistema capitalista? Enfim, as estratégias não estão livres das contradições e das determinações sociais do contexto de vida e formação das professoras e dos alunos.

Essa preocupação pelo desenvolvimento do comportamento leitor é compartilhada pela grande maioria das professoras, que encontram grandes dificuldades para promover a leitura em sala de aula, o que faz com que, na ânsia de conseguirem atingir seus objetivos de fazer com que os alunos leiam, acabem desenvolvendo estratégias que, algumas vezes, podem não ser adequadas. O aluno deve ser levado a ler por entender a necessidade desse ato em sua vida e, para isso, deve realizar a leitura em suas várias funções, inclusive as de entretenimento e as que o colocam em relação com a arte e com o conhecimento.

A PE 11 apresenta também outra questão que merece atenção. Afirma que gosta que os alunos leiam em voz alta para que ela possa identificar suas dificuldades e auxiliá-los em seu processo de aprendizagem. Essa ação possibilita à professora conhecer o que seu aluno sabe e buscar formas para atendê-lo naquilo em que ainda não

atingiu os conhecimentos esperados. No caso, trata-se de identificar dificuldades em relação à dimensão técnica ou de operacionalização da leitura, de decodificação dos símbolos e de pronúncia, ritmo, entonação etc., que é necessária para atingir as dimensões de compreensão e interpretação do lido. Observe-se, contudo, que se trata de alunos de 6º ano, que já deveriam ter vencido aquela primeira dimensão.

Há ainda outro fator que deve ser considerado e que se relaciona à forma como essa leitura em voz alta será conduzida, pois, nos casos em que o aluno apresenta dificuldades de compreensão e mesmo de decodificação, provavelmente, não se sentirá seguro para tal tarefa, e esse momento poderá ser um problema que gerará timidez, negação do ato de ler para os outros ou mesmo indisciplina para não participar da atividade.

É notável que as metodologias dessas professoras apresentam uma grande preocupação em fazer com que os alunos leiam, independentemente do gênero de sua escolha, e valorizam, como no caso da PE 9, as preferências dos alunos por determinados tipos de leitura, no caso os gibis.

No entanto, a PE 10 também apresenta a preocupação em ampliar os gostos literários dos alunos, em proporcionar leituras condizentes com os textos e gêneros textuais explorados nas séries de escolarização em que se encontram. Essa preocupação é muito relevante, pois é papel da escola ampliar o nível de conhecimento e a visão de mundo dos estudantes. É também papel do professor fazer com que os alunos gostem de ler e desenvolvam a consciência de que “é por intermédio da leitura que as pessoas têm acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, buscam informações, ampliam sua visão de mundo” (GROTTA, 2005, p. 130), o que só é possível pela leitura diversificada.

No entanto, é preciso atenção para o fato de que apenas apresentar aos alunos a diversidade textual não lhes garante o desenvolvimento de uma capacidade leitora dotada de compreensão, fluência, argumentação etc. Na verdade, ensinar a ler evoca do professor uma intervenção sistematizada que leve o aluno a pensar sobre o ato de ler e, principalmente, sobre o que está lendo. Como afirma Solé,

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Nesse sentido, a seleção dos materiais, objetivos e metodologias de trabalho com a leitura em sala de aula são elementos da prática pedagógica, que também inclui a relação com o contexto, com a cultura do aluno, o nível de complexidade da leitura e o vocabulário. Todos esses fatores interferem diretamente na forma como o aluno compreenderá o texto que ler, pois, se a leitura lhe for totalmente alheia, sua compreensão será dificultada. O movimento do ensino amplia seu universo e sua base de conhecimentos para novas leituras.

Quando características como essas são ignoradas no ensino, muitos podem ser os casos de alunos que terão dificuldades de leitura ou compreensão textual. Diante dessa realidade, é fundamental nos questionarmos sobre: O que o aluno deve entender ao ler um texto? O que ele não entende? Por que não entende?

De acordo com Solé, “os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e compreender” (1998, p. 22), porque, ao realizar a leitura de um texto, cada leitor pode atribuir-lhe diferentes significações. Nesse contexto, a leitura utilizada em sala de aula como instrumento para compreensão dos conteúdos curriculares de qualquer disciplina deve ser orientada e planejada. O “ler por ler” não estimula a compreensão e pode acabar criando um processo de confusão no aluno, dificultando para ele entender o que deve selecionar como resposta para as atividades de interpretação textual, por exemplo.

Como, normalmente, quem formula as questões a serem respondidas é o professor, ou essas questões já estão prontas no livro didático, nem sempre o autor das perguntas as formula pensando nessa complexidade. Ou seja, parte dos seus conhecimentos prévios sobre determinado texto/conteúdo e supõe a compreensão do aluno para a possível resposta.

No entanto, alunos e professores partem de níveis diferentes de conhecimento e compreensão, ao lerem o mesmo texto. E isso, provavelmente, resultará em respostas variadas, por vezes confusas, ou mesmo erradas do ponto de vista do texto. Nesse sentido, é fundamental que as práticas de leitura na sala de aula ensinem o aluno a ir além do texto para entendê-lo. Esse é um grande desafio para a escola e para os professores, pois ensinar o aluno a ler corretamente, é ensiná-lo a compreender o que leu. Para Solé,

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isso só pode ser feito mediante leitura individual, precisa, que permita o avanço e o

retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas **deve ser ensinado** (SOLÉ, 1998, p. 32, grifo nosso).

Como expressa a autora, a capacidade de ler e compreender são processos internos, mas que devem ser ensinados. Para compreender o que leu, o aluno precisa aprender a utilizar e relacionar a leitura com outros saberes, como conhecimentos prévios; precisa desenvolver habilidades de leitura fluente que possibilitam maior rapidez e adequação à informação gráfica etc. (BATISTA, 2011, 21).

Convém pensarmos, então, que o processo de alfabetização vai muito além da aprendizagem dos códigos de escrita e não se encerra nessa aprendizagem, embora ela seja necessária. O depoimento de uma professora nos chama a atenção, quando diz:

PM 1: Acho que é falta de atenção séria, porque hoje de manhã até eu tive uma experiência. Eu tive que chamar bastante atenção na leitura, eles não leem com essa emoção, eles não têm vírgula, eles não têm ponto, não têm exclamação, não têm interrogação. Então, a leitura você pouco entende, não tem uma sequência. No papel, você consegue acompanhar a leitura deles, se você não tem a cópia da leitura que eles estão fazendo, você não identifica, você não consegue captar a mensagem que eles querem passar.

O depoimento da professora evidencia problemas até na dimensão “técnica” da leitura. Embora *considerar as dificuldades de compreensão em leitura apenas pelo viés da falta de pontuação, fluência ou entonação não contemple a leitura na totalidade*, essa dimensão é necessária para a compreensão. Podemos deduzir que a leitura descrita acima também não proporcionou entendimento ao aluno que leu.

Ensinar o aluno a ler exige ensiná-lo também a compreender os símbolos da escrita, implica orientação individual sobre os objetivos da leitura de cada texto. E aprender a compreensão exige mais do que os métodos adotados para o ensino da leitura, está diretamente relacionado à concepção de quem ensina sobre qual o papel da leitura na vida dos sujeitos. Muito embora se tenha a consciência de que a atitude de leitura não se aprende de forma compulsória na escola e de que consiste muito mais em uma atividade social que está diretamente ligada aos padrões culturais da sociedade de que o indivíduo participa, a escola tem o papel de ensinar a prática de leitura como um ato intelectual.

Assim, é preciso que o professor compreenda que o aluno só se apropriará da leitura se lhe for proporcionado um ensino contextualizado que lhe permita o conhecimento sobre o uso desses códigos, sobre quando usar e por que usá-los; se o ensino lhe proporcionar condições para ultrapassar a dimensão superficial do escrito e

adentrar o texto para realizar inferências, dialogar com seus implícitos, estabelecer relações entre as informações que contém e delas com seu conhecimento de mundo (SOLE, 1998).

Da mesma forma, “a leitura só tem sentido dentro de um contexto específico, que pressupõe dois fatores essenciais: a utilidade e o prazer”. Nos dois casos, cumpre uma função social e se completa com a interação e a compreensão na escola (MELO, 1999, p.73), e, ao modificar suas práticas de leitura em sala de aula, as professoras sujeitos da pesquisa, têm conseguido fazer com que seus alunos gostem de ler e busquem a leitura. Dado que reforça uma das ideias iniciais desse estudo, de que as possibilidades e formas de ler estão, antes, determinadas pelas formas gerais de educação e de participação social (BRITTO, 2003), e que, portanto, para entendermos a forma como a leitura e a escrita têm sido ensinadas na escola, precisamos entender que aluno queremos formar.

Isso significa que, para que se consiga estimular práticas de leitura em seus alunos, é preciso que não se preocupe somente em ensinar a ler corretamente, no sentido estrito da decodificação. Como afirma Grotta, “o professor deve preocupar-se em apresentar o mundo da leitura indicando livros, lendo para os alunos e envolvendo-se na leitura com eles e para eles” (2005, p. 149). O relato da PE 9 nos mostra como isso é significativo, e como ações dessa natureza estimulam a leitura, mesmo em alunos que têm apresentado falta de interesse em ler:

PE 9: Eu não sei o porquê, não sei o que está acontecendo que eles perdem aquele gosto por ler. Eu trabalho com os pequenos e vejo como eles gostam de ler. Mas, quando chegam aqui (6º ano), eles perdem aquele gosto com a leitura. Então, com 6º ano, esse ano, eu estou fazendo com que eles voltem a ter aquela leitura prazerosa, ler o gibi, ter uma leitura mais gostosa. Porque textos muito extensos, assim, eles não gostam de ler, livros muito extensos eles não gostam de ler. Daí, quando eu vou falar de leitura, eu já falo eu li tal livro e, nossa! Esse livro é maravilhoso, faço uma propaganda do livro. Então, quando vamos ir na biblioteca pegar os livros, eles pedem: Professora, como é o nome do livro que você leu que você falou que gostou? Daí eles têm que perguntar sobre o que fala no livro, eu falo que eles têm que ler para saber, então, fazemos a propaganda daqueles livros.

Desse modo, a leitura deste ou daquele determinado livro não é uma leitura imposta, o aluno sentiu curiosidade, quis ler e conhecer o que estava escrito. Como os sujeitos aprendem e se desenvolvem a partir das relações, práticas e recursos culturais, esse é um bom caminho a seguir. Essa prática da professora e as reações dos alunos frente “à propaganda” dos livros que ela lê demonstram a influência do professor leitor que apresenta um conhecimento amplo de literatura. Ao agir dessa forma, o professor

demonstra que as leituras vão muito além dos contextos escolares. Nesse sentido, de acordo com Grotta,

[...] o professor, ao se demonstrar leitor para os alunos, transforma-se em modelo de leitor para eles, em alguém que, por demonstrar prazer ou entusiasmos pela leitura, motiva o aluno a ler, a vivenciar aquilo que é constitutivo da sua formação subjetiva e profissional (GROTTA, 2005, p. 149).

Mas é necessário ressaltarmos que a formação de um sujeito leitor vai se constituindo na relação que ele estabelece com as leituras que realiza, pois, como sujeito social e histórico, é preciso que o leitor assuma papel atuante, atribuindo significados e ampliando seus conhecimentos e relações com o meio, pela leitura. Nesse sentido, percebemos, pelos depoimentos dos sujeitos, que, embora muito timidamente, a ampliação do EF para nove anos tem feito com que as professoras busquem novas formas de ensinar o aluno a ler, e as influências dessas estratégias de leitura já podem ser observadas, como apresenta o relato da PM 7, ao responder sobre quais os resultados positivos da ampliação do EF. A professora apresenta uma informação muito interessante:

PM 7: [...] eu acho assim, que o que melhorou, de repente, foi a parte de dramatização, nas coisas assim, eles estão mais soltos. Eu tenho uma turma ali que você pede, e eles fazem, eles fazem teatrinho, eles têm dificuldade para escrever, eles têm dificuldade, mas, assim, nessa parte mais de desenvoltura durante o relacionamento melhorou, brigavam muito, se surravam, entre os menores, agora a gente está vendo que já está melhorando.

Embora já se apresentassem, desde 2001, orientações referentes ao trabalho com oralidade e expressão em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos perceber, após a ampliação de um ano do EF, repercussões positivas nesse aspecto. Segundo o depoimento das professoras, as crianças estão aprimorando a oralidade, uma das dimensões da linguagem necessária ao desenvolvimento da escrita. Mesmo que algumas informações anteriores apresentem resultados insatisfatórios para a aprendizagem da língua materna, esse ponto merece atenção, pois, segundo Vigotsky (2009), a fala é uma atividade constitutiva da interação verbal, e é por isso uma premissa necessária para que a criança assimile a escrita.

Desse modo, se já podemos perceber resultados positivos na expressão oral das crianças no 5º ano e em suas capacidades de comunicação e socialização, podemos acreditar que esse é um ponto significativo alcançado no Ensino Fundamental de nove anos.

3.2.2 Desempenho em escrita dos alunos de 5º e 6º anos no Ensino Fundamental de nove anos

Nesse item, buscamos analisar como as professoras têm avaliado o desempenho em escrita dos alunos de 5º e de 6º anos. Para isso, realizamos perguntas referentes à produção textual e organização da escrita, gramática e ortografia, a fim de que nos possibilitassem analisar se estão ocorrendo mudanças na aprendizagem em escrita nos alunos alfabetizados no EF organizado em nove anos de duração.

Num primeiro questionamento, atentamos para a realidade de cada turma. Nesse momento, os sujeitos relataram como viam seus alunos, suas capacidades, limitações, níveis de aprendizagem presentes na turma, número de alunos, etc. De modo geral, as professoras caracterizam suas turmas como heterogêneas, mas com grande potencial para aprender. Admitem, também, trabalhar com turmas participativas, o que confirma a afirmação da PM 7, anteriormente, quando relata a grande participação e o bom desempenho dos alunos em atividades que envolvam a oralidade em suas formas variadas de expressão.

Desse modo, procuramos identificar como as professoras exploram esse “potencial para aprender” apresentado por seus alunos, e o que, das experiências cotidianas dessas crianças é valorizado no seu processo de aprendizagem da escrita. Assim, questionamos as professoras sobre como têm organizado suas metodologias de ensino de forma a proporcionar aos alunos essa relação de aproximação entre a escrita e suas vivências cotidianas.

Quadro 17: A aprendizagem da escrita na escola e as experiências extraescolares dos alunos

Relação entre a aprendizagem da escrita na escola e as experiências extraescolares dos alunos	
Professoras de 5º ano	Professoras de 6º ano
PM 1: [...] a escola tem que trabalhar com a cultura do aluno, então o professor sempre tem que conhecer o mundo do aluno, o meio em que ele vive, situações dele, que quanto mais próximo da realidade dele é mais fácil de assimilar. Então, mais interessante vai ser para ele, mais gosto ele vai ter, automaticamente ele vai se desenvolver (aprender).	PE 5: Realizo sondagem, diagnóstico de aprendizagem no início do ano letivo e trabalho a partir dessas informações. Assim, é possível direcionar o trabalho, considerando que trabalho em escola de turmas com poucos alunos.
PM 2: A gente tem muitos alunos daqui da nossa cidade que são, da minha escola, principalmente, que moram no interior. Então, eles têm uma infinidade de assunto de	PE 8: O que eles trazem de casa é muito importante, a contação de história que eles trazem de casa, eu valorizo muito, é uma historinha simples, mas daí já tem

<p>conhecimento que outros não têm que vivem aqui na cidade, e a gente utiliza. É, no reconto, eles vão contar para os alunos, vão escrever experiências que eles viveram, vivem, lá no dia a dia deles.</p> <p>PM 3: Nós temos essa sondagem que nós fizemos no início. Então, a gente acaba conhecendo o aluno no começo do ano. Ah, eu procuro trazer leituras que sejam algo que chame atenção deles, seja do cotidiano deles, quem sabe sirva para eles se expressar.</p>	<p>um assunto, já tem o tema para a produção de texto de hoje. Então, é maravilhoso.</p>
--	--

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa, 2013.

Ao apresentarem essas preocupações, as professoras demonstram compreender a necessidade de aproximar o ensino da escrita à experiência social do aluno, aproveitando o que eles já trazem de sua vivência familiar e comunitária para possibilitar uma aprendizagem mais significativa, que crie vínculos entre a escrita e os sujeitos, que amplie o conhecimento linguístico, a troca de experiências e o reconhecimento de outros modos de falar e de escrever diferentes dos seus e, conseqüentemente, o contato e o interesse pela cultura escrita. Como afirma Leite (2005), a função da escola é dar continuidade, “agora de forma sistematizada, a esse processo que vem se realizando naturalmente, por meio do qual a criança vem tomando contato com a escrita verdadeira” (LEITE, 2005, p. 29) nas e pelas diversas práticas sociais de que participa.

Dessa forma, desperta-se o interesse, porque o aluno se sente parte do processo de ensino e aprendizagem, além do que, ao ensinar a língua materna desse modo, os conteúdos da norma padrão da escrita (gramática e ortografia) passam a ser parte de um ensino significativo e contextualizado que possibilita melhores condições de aprendizagem, porque são aprendidos na sua real dimensão de servir à língua em funcionamento.

Os discursos das professoras relacionam-se às orientações de pesquisas sobre o papel do ensino na alfabetização, que enfatizam a necessidade de a escola aproximar o aluno e seu discurso extraescolar à escola e ao discurso institucional. Braslavsky (1993) afirma que essa aproximação deve acontecer de forma significativa para a criança e pela utilização de formas reais de interlocução, que são fundamentais no ensino da língua.

Para a autora, é necessário que o professor defina os objetivos a serem atingidos no ensino e aprendizado da língua materna, e que esses objetivos estejam claros para os alunos. Nessa situação, o professor deve entender seu papel fundamental no ensino, considerando os conteúdos a serem ensinados, mas também os aprendidos pelas crianças em suas experiências anteriores à escola e suas motivações quanto ao

aprendizado.

Assim, a criança reconhecerá a necessidade de aprender a escrever e entenderá por que aprende. A língua materna não pode ser aprendida de forma mecânica; a criança precisa, de início, ser motivada externamente, para conhecer o sentido da escrita, já que essa prática não é uma de suas necessidades vitais. Ou seja, a necessidade da escrita precisa ser criada, o que é feito pela compreensão de suas funções sociais de registro, auxiliar à memória e forma de interação (VIGOTSKY, 2009).

Mas, para isso, é fundamental que a atividade de ensino da escrita possibilite ao aluno identificá-la nos diferentes ambientes e, progressivamente, identificar também as características específicas de cada tipo de texto nesses ambientes específicos. Desse modo, é possível aproximar as experiências vividas e relacionadas com a escrita antes ou fora da escola, com as experiências de ensino da língua materna na escola, estimulando a curiosidade, a criatividade e a participação do aluno (SOLÉ, 1998) e ampliar tais experiências, mediante o ensino.

Mesmo considerando as afirmações das professoras e sua preocupação em valorizar os conhecimentos advindos das experiências cotidianas de seus alunos para a aprendizagem da escrita, percebemos que, já nesse primeiro momento, há a preocupação de falar sobre os problemas apresentados pelas crianças na aquisição da linguagem escrita. Preocupação que buscamos investigar, ao pedir que relatassem quais os problemas mais frequentes apresentados no processo de aprendizagem da língua materna, mais especificamente na escrita.

Os problemas mais frequentes apresentados pelos de 5º anos, segundo relatos das professoras são: ortografia incorreta, troca de letras, organização textual, paragrafação, concordância, pontuação, cópia incorreta e letra feia.

Os depoimentos das professoras de 5º ano expressam uma preocupação muito grande em relação a esses problemas, a ponto de serem considerados intoleráveis na escrita dos alunos dessas turmas, como nas afirmações seguintes:

PM 7: Eu acho que o que não é tolerável é o erro ortográfico, que não deve ser tolerável. Eles têm que melhorar a letra feia? Tranquilo, isso hoje em dia nem se valoriza tanto, a letra bonita, mas que seja compreensível, que entenda o que está sendo escrito. Por exemplo: os erros. É tão horrível você ver erros assim. E que você explicou, e que você mostra, e lá em cima ele escreve correto e lá embaixo ele escreve errado. Então, isso não pode acontecer. Os erros ortográficos não devem ser toleráveis.

*PM 2: A maior dificuldade é na **interpretação de textos**, no entendimento do que leem, na ortografia e na tabuada. São várias dificuldades, dificuldades de concordância, que tem muito na produção de texto. E na ortografia, na escrita realmente, escrita errada.*

Trocam muito palavras com 'g', 'j', onde tem dois 'esses' não se usa, onde tem dois 'erres', onde colocar o acento na palavra.

É grande a preocupação com a escrita ortográfica. Porém, a maior preocupação se relaciona com a escrita e a capacidade discursiva e interpretativa dos alunos. Afirmam que procuram acompanhar individualmente essa escrita, por acreditarem que, no momento da produção escrita, podem observar como está, de fato, a aprendizagem deles.

De modo geral, as professoras de 5º ano esperam que os alunos escrevam melhor com esse acompanhamento e apresentam essa preocupação quando se referem aos textos produzidos em sala. No entanto, somente dois dos sete sujeitos afirmam que seus alunos têm chegado ao 5º ano com melhores condições de aprendizagem da escrita e, mesmo assim, relatam outra preocupação, como exposto nas falas a seguir:

PM 6: [...] tenho alunos que gostam de escrever bastante, escrevem e escrevem textos bons. E, também, claro, temos alunos que escrevem o essencial. Então, são assim, a maioria dos textos são bem organizados, são bem estruturados com parágrafos e pontuação, só que a maioria dos meus alunos escreve aquilo que a professora pediu, então não é colocado mais ideias do que o pedido. A maioria deles alguns até são criativos, inventam mais, escrevem mais, e outros não, outros escrevem só o essencial.

PM 7: A dificuldade maior, por exemplo, que eu percebo é acrescentar fatos ao texto. O texto deles, muitas vezes, é básico: início, meio e fim, e não tipo aquela criatividade de colocar, de criar, de inventar. Não são todos, mas assim, tem um numero de alunos que não fazem isso, de colocar ideias de aumentar o texto, eles começam e já terminam, então é a dificuldade isso.

Os depoimentos desses sujeitos evidenciam um problema muito presente no processo de ensino e aprendizagem da escrita, a dificuldade de compreendê-la como um processo constitutivo do sujeito que aprende.

Para escrever e impor significado a sua escrita, a criança – o escritor – necessita, como afirma Almeida (2007), pôr de si em sua escrita. Isso só será alcançado por um ensino que garanta ao sujeito a compreensão de que escrever envolve muito mais que o domínio dos recursos estruturais da língua; implica, pois, a compreensão das razões e dos significados da escrita, de por que escrever e de ter o que escrever.

São elementos que exigem do professor e do aluno condições de ensino e de aprendizagem favoráveis. Se tal não acontece, vivenciamos as situações apresentadas pelas professoras, em que o ensino da língua materna possibilitou maior conhecimento da escrita, mas não conseguiu garantir o domínio de seu uso em sua função social.

De acordo com Riolfi (2010), isso acontece porque temos, culturalmente construída, a ideia de uma escrita que tem função e objetivos utilitários e imediatos.

Segundo a autora,

Nos dias atuais, a difícil tarefa de ter o que dizer e, principalmente, uma razão para dizer, não se constrói por meio de exercícios de escrita que tenham como principal objetivo retornar para o professor respostas esperadas e somente importantes para o processo de aferição de notas; tampouco se constrói pelo aprendizado da escrita utilitária, cujo objetivo é instrumentalizar o aluno para dar respostas às demandas do mercado (RIOLFI, 2010, p. 123).

Quando a escrita é ensinada dessa forma, não há como esperar que textos produzidos apresentem criatividade, posicionamento pessoal, argumento ou, simplesmente, a presença de seu autor em sua escrita. O que teremos são repetições de ideias alheias, de modelos, de receitas de como fazer e que, raramente, conseguirão, ao menos, apresentar sequência lógica.

Nesse sentido, também questionamos as professoras de 6º anos sobre quais habilidades discursivas e linguísticas esperam encontrar nos alunos que ingressam no início do ano letivo nessas turmas. Ou seja, quais conhecimentos sobre língua materna esses alunos já deveriam dominar ao iniciar o 6º ano. Segundo as professoras, esses alunos deveriam apresentar:

PE 8: Na escrita, [deveriam] escrever expondo o ponto de vista dele, sempre defendendo o que ele pensa, eles são muito de pedir para o professor, eles escrevem e vêm pedir professor “eu posso escrever isso?”. Eu acho que eles deveriam ser mais autônomos, mais confiança no que eles fizeram.

PE 9: Na escrita, a tipologia textual, eles deveriam dominar todas, daí já entra gramática no texto, mas eu acho assim, se eles escrevessem, não importava a gramática porque daí você consegue ir trabalhando com eles.

PE 10: Eu acredito que é, produzindo, produzindo pequenos textos, o que a gente sabe que não acontece, sempre tem alunos que fazem frases “soltas”. Eu acredito assim, que, se o aluno vem, que consegue dar conta de escrever, produzir pequenos textos, pontuação, é, já ajuda muito o professor de 6º ano. Agora, quando ele vem só escrevendo palavrinhas ou frases curtas e não ligando, aí fica difícil. Então, eu acredito que ele tinha que vir pelo menos dando conta de escrever pequenos textos.

PE 11: Ter uma escrita que tenha concordância, coesão e coerência, o mínimo possível de erros ortográficos.

PE 15: As convenções ortográficas, noções de pontuação e recursos expressivos, noções de finalidade dos textos, de portador e suporte textual, de tipos textuais e suas finalidades.

Percebe-se, nos depoimentos das professoras, que a maior expectativa é de que o aluno ingresse no 6º ano sabendo escrever, pelo menos, pequenos textos, apresentando

noção e/ou domínio de concordância, pontuação, conhecimento sobre as diferentes tipologias textuais, sua estrutura, organização e funcionamento. Observamos, também, a presença do discurso das orientações oficiais, como na fala de PE15.

Essa preocupação apresentada pelos sujeitos demonstra a compreensão de escrita como fenômeno social, que implica a participação ativa do sujeito no processo de produção dos textos.

No entanto, para que essa participação aconteça, é necessário que o professor propicie momentos de diálogo entre aluno e professor, aluno e texto e professor/aluno/texto. Segundo Vigotsky (2009), aprender a língua materna e compreendê-la como forma de expressão destinada ao outro, exige de quem escreve uma capacidade de abstração muito grande e que acontecerá pela mediação desse conhecimento entre quem ensina e quem aprende.

Depois de identificarmos o que as professoras de 6º ano compreendem como conhecimento necessário e que os alunos já deveriam ter domínio ao ingressar no 6º ano, pedimos que respondessem sobre como, de fato, os alunos têm ingressado nessa etapa da escolarização – AFEF –, no que se refere ao desempenho em leitura e escrita. Percebemos que existe uma diferença considerável, entre o que as professoras esperam que aconteça e o que tem acontecido nessas turmas.

Segundo essas professoras, os alunos têm ingressado no 6º ano com as seguintes dificuldades:

PE 8: Assim, na produção, eles deveriam ter mais expressão, ter mais vocabulário, um vocabulário um pouquinho mais avançado, que eles estão sempre na mesmice, escrevendo sempre o mesmo estilo de texto.

PE 9: Eles têm dificuldades na hora de escrever o texto. Dizem ‘ah eu não sei começar meu texto’, [...] então geralmente eu começo a dar a primeira parte, o início do texto, e eles têm que continuar a história [...] Na escrita também eles têm bastante dificuldade na ortografia, a escrita incorreta das palavras, erros de ortografia: ‘SS’, ‘RR’, ‘M’, e ‘N’ antes de P e B eles trocam bastante.

PE 10: Eu acredito que temos alunos que dão conta de escrever, produzir textos, claro que com suas dificuldades. Felizmente, eu tenho alunos todos que produzem texto sim, claro com dificuldades ortográficas, pontuação e tudo mais. Mas qual é a maior dificuldade que eu vejo? É entender a estrutura do texto, eles entendam o que é um texto, digamos assim, instrucional, digamos eles conseguem entender, a gente passa os elementos e tal e a estrutura de como é. Mas quando chega na hora da escrita, porque eles não têm subsídios para escrever, eles têm sempre as mesmas ideias, o mesmo vocabulário, por quê? Porque falta a leitura!

PE 11: A dificuldade maior na escrita deles é a concordância verbal e erros de ortografia. Assim, você não vai analisar o tamanho do texto que ele escreve, mas a qualidade, porque fazer um parágrafo que tenha o mínimo possível de erros, que tenha

uma concordância e que seja claro a mensagem que quer falar, já é um bom começo pra partir para o próximo trabalho.

PE 15: A grande questão com esses alunos é o domínio das convenções e dos recursos da escrita para realizar suas produções textuais. Apresentam dificuldades para escrever ortograficamente, e alguns chegam a não demonstrar características de linguagem própria de alunos alfabetizados. As trocas de fonemas e grafemas são uma constante B por P; V por F. O uso de pontuação é limitado ou inexistente. Noções básicas de inicial maiúscula também é uma dificuldade.

Percebemos que muitas das dificuldades apresentadas estão relacionadas à alfabetização dessas crianças. No entanto, questionamo-nos: se tais dificuldades existem, a criança não se apropriou deles durante o processo de alfabetização, e agora, quem vai ensinar? Não basta identificar os problemas de aprendizagem, é preciso buscar formas para ensinar os alunos a superá-los.

Os depoimentos das professoras de 6º anos associam à qualidade da escrita a leitura realizada pelos alunos. Da mesma forma, afirmam que o vocabulário utilizado na escrita é limitado o que prejudica a qualidade das produções.

Percebe-se, também, em alguns momentos, que os sujeitos relatam que os alunos apresentam algum conhecimento das técnicas de escrita e estruturação das tipologias textuais. No entanto, pela fragilidade dos conhecimentos, suas produções escritas não apresentam conteúdo mais complexo, faltam-lhes subsídios para produzirem escritos mais elaborados. Todas condições apresentadas representam necessidades de ensino.

De acordo com Riolfi (2010), precisamos repensar a forma como são construídas as relações entre o aluno e a escrita, do mesmo modo, fazer com que se repense o papel do professor nesse “processo de construção dessa relação singular e necessária que aluno precisa desenvolver para ocupar o lugar de um sujeito que escreve” (RIOLFI, 2010, p.122). Ou seja, para além de possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento do funcionamento da língua, é preciso que se reconheça o papel fundamental do professor nesse processo de aprendizagem, pois “é dele a responsabilidade de criar possibilidades para que o aluno se insira no mundo da escrita” (RIOLFI, 2010, p.123). Para isso, é fundamental que o professor se questione de onde vêm essas dificuldades e como pode ensinar para que o aluno as supere.

Quando respondem sobre a que fatores atribuem essas dificuldades, as professoras da rede municipal e as professoras da rede estadual afirmam que as causas estão relacionadas, em sua maioria, à imaturidade dessas crianças.

Quadro 18: Fatores causadores das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita

Fatores causadores das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita apresentados pelas

professoras	
Professoras de 5º ano	Professoras de 6º ano
<p>PM 4: Eles estão vindo muito imaturos ainda para o 5º ano. Eles até que leem escrevem, mas eles têm muitas dificuldades para interpretar o que eles leem. E nos cálculos também eles têm muitas dificuldades para entender.</p> <p>PM 6: Às vezes a gente percebe que tem crianças que ainda estão bastante imaturas com essa antecipação. Eu não vou usar a palavra prontidão, mas ela não evoluiu o suficiente para assimilar tudo aquilo que é passado, não que ela não evolui, mas que, no seu desenvolvimento, ela ainda não está pronta para aquilo tudo, ela ainda quer brincar mais, sonhar mais, Então, esse era o nosso grande medo de nós termos sufocado essas crianças logo no começo da sua vida escolar. Eu acredito que isso não aconteceu dessa maneira como nós pensávamos, só que houve assim bastante falha, e que, por elas serem mais imaturas isso pode ter prejudicado.</p> <p>PM 7: O que eu percebo é que os alunos, antigamente, vinham melhores (antes do ensino fundamental de nove anos) parece que eles vinham mais maduros. O que eu percebo é uma imaturidade, tanto que a minha filha ela está no 5º ano, agora que ela está se tornando madura. Quando ela entrou na 1ª série, ela queria aprender ler, lá no 1º ano, ela não queria aprender ler, ela queria brincar, então eu vejo muita imaturidade por parte das crianças.</p>	<p>PE 5: Eu atribuo à imaturidade, eu acho que eles... assim como tem os alunos que estão bem maduros para isso, e tem aqueles que ainda não estão maduros para isso. [...] Em minha opinião, na verdade, as crianças estão entrando cada vez mais cedo na escola, as crianças praticamente não brincam mais, elas começam ir para a creche e lá com os três anos elas já estão escrevendo, depois com os seis anos elas têm que estar lendo. Então, eu acho, às vezes, é até essa questão de cobrança mesmo.</p> <p>PE 9: Eu acredito assim, que lá de primeiro, no EF, sei lá, eles têm um professor, ou dois, três, porque agora tem Artes, tem Inglês, e aqui, a cada 45 minutos tem um professor, entra aquele, já sai aquele, e já vem outro, eles não se situam, eu acho assim eles muito imaturos. Então, assim, você tem que chegar - porque eles são crianças na verdade - e dizer agora é aula de Língua Portuguesa peguem o caderno de Língua Portuguesa, e eles já perguntam é o de texto ou é o de atividade?</p> <p>PE 10: O que a gente vê que falta muito, que eles são bastante imaturos, alguns até que conseguem a “leitura” o “produzir” o “interpretar”, outros, no entanto não, não conseguem. Tem muita diferença de um aluno para o outro, e eu acho que, às vezes, muito é questão de maturidade, meninos e meninas, é, até às vezes a gente procura ver assim a data de nascimento para ver mais ou menos como eles se encontram, outra idade, tudo mais.</p> <p>PE 11: Bom, eu como formadora do PACTO, eu estou tendo outra visão de tudo, certo? Então, com o tempo o que é que se deixou de ser trabalhado não é a gramática. O que se deixou de ser trabalhado, por exemplo, o que é escrito com “s”, o que é escrito com “z” tá, é coisa que deixou de ser estudado, o que é substantivo? O que é um adjetivo? Agora não, você vai ter que explicar, eu não vou cobrar lá com o 6º, eu não vou cobrar exemplo, mas você tem que ir falando o que é, quando é que se usa, como é que se faz. E isso levou a um processo que o aluno ficou perdido, ele não sabe mais que caminho ele vai usar.</p>

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa, 2013.

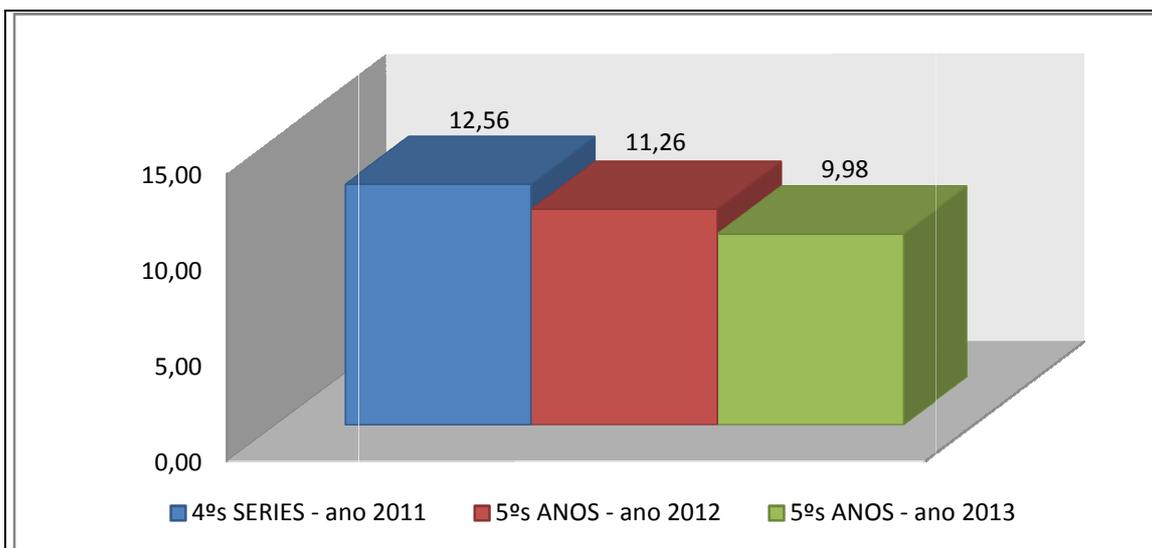
Os depoimentos dessas professoras alertam para duas realidades a serem consideradas, quando analisamos as relações da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com o ensino da língua materna.

Num primeiro momento, os sujeitos demonstram grande preocupação com o fato de as crianças “estarem muito imaturas” para essa etapa da escolarização. Afirmam que percebem que o interesse das crianças de 6º ano está mais voltado para o “brincar, do que para o aprender”. Nesse momento, percebemos que a diferença de idade nesses alunos que ingressam no 6º ano após a implantação do EF de nove anos está diretamente relacionada à forma como as crianças irão aprender, pois, se estão ingressando mais novas, a compreensão e o nível de interesse e de participação nas aulas podem variar de acordo com o que essa criança já viveu ou aprendeu antes. Mas,

esse fato também demonstra que o professor tem de mudar sua metodologia e, principalmente, a compreensão sobre como ocorre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para atender a essas crianças, para ensiná-las. Do mesmo modo, demonstram, também, que, embora em seus discursos, esses profissionais considerem a aprendizagem real de seus alunos para planejarem suas aulas, a gama de conteúdos da proposta curricular praticamente não foi alterada, o que leva esses profissionais a ensinarem todos os conteúdos de tal proposta. No entanto, essas crianças estão ingressando um, ou até dois anos antes no 5º e no 6º ano, e há especificidades da faixa etária que precisam ser consideradas, pois podem potencializar ou não as condições para o ensino e os processos de aprendizagem..

A mudança na idade de ingresso das crianças no 5º e no 6º anos é confirmada pelos dados organizados com base nas relações de alunos dos anos de 2011, 2012 e 2013, que demonstram o ingresso de crianças mais novas, tanto no 5º ano, quanto no 6º ano, como apresentado nos Gráficos 1 e 2.

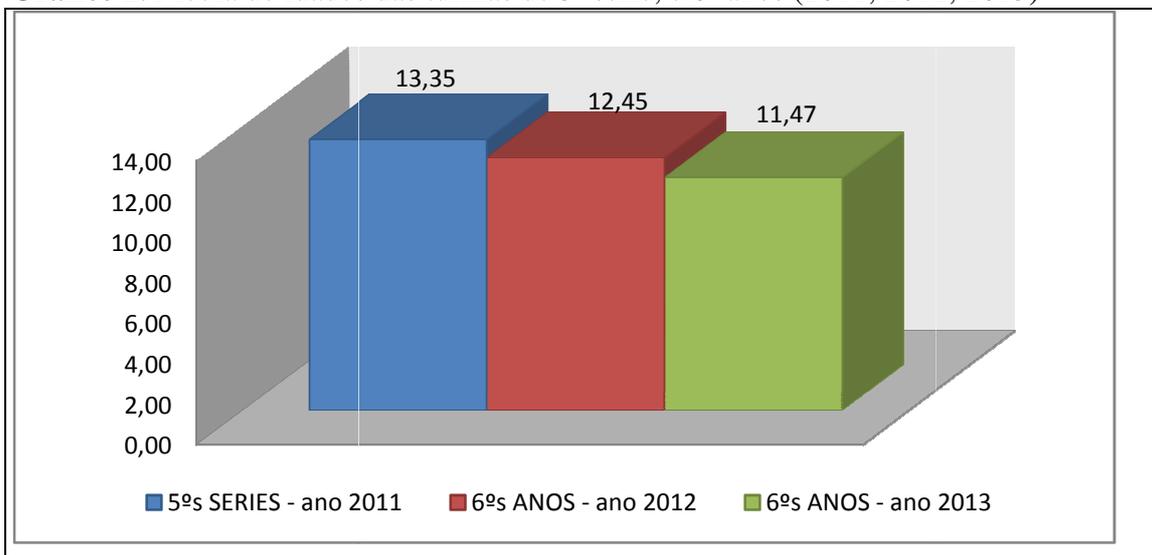
Gráfico 1. Média de idades das turmas de 4ª série e 5º anos (2011, 2012, 2013)



Fonte: Elaboração da autora. Dados da Pesquisa, 2013.

A análise do Gráfico 1, que apresenta a média de idade dos alunos ingressantes nas turmas de 4ª série da organização do EF de oito anos em comparação com a média de idade dos alunos ingressantes nas turmas de 5º anos na organização do Ensino Fundamental de nove anos nos permite afirmar que as escolas têm recebido os alunos nas turmas de 5º ano com idades em média 2,4 anos mais novas do que estavam ingressando na antiga 4ª série.

Gráfico 2. Média de idades das turmas de 5ª série, e 6º anos (2011, 2012, 2013)



Fonte: Elaboração da autora. Dados da Pesquisa, 2013.

A média de idade dos alunos ingressantes no atual 6º ano em comparação com a antiga 5ª série também aponta que os alunos têm ingressado mais novos na rede estadual de ensino no município de São João – PR, em média 1,8 anos.

Outro fato observado nos discursos das professoras diz respeito aos conteúdos curriculares no ensino da língua materna. De acordo com a PE 11, muitos conteúdos deixaram de ser ensinados, e a criança acaba escrevendo por dedução, ou memorização, mas não entende o porquê de escrever desta ou daquela forma. Não negamos a necessidade do ensino da gramática, compreendemo-la como parte do processo de apropriação da língua materna e, portanto, os alunos devem aprender seu funcionamento.

A esse respeito, Vigotsky (2009) atenta para o fato de que, por ser uma questão complexa, a gramática, muitas vezes, é compreendida como desnecessária, ou pouco útil. Esse estudioso da linguagem e do desenvolvimento humano afirma que, pelo contrário, “a análise do aprendizado da gramática, como a análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil” (VIGOTSKY, 2009, p. 319).

O conhecimento da gramática auxilia a criança na organização de suas atividades mentais, da mesma forma que proporciona a compreensão, pela escrita, de ações realizadas cotidianamente e inconscientemente pela fala. É uma forma de trazer ao âmbito da consciência aquilo que fazia de forma não consciente, por isso, esse aprendizado, na perspectiva do Vigotsky (2009), é fator de desenvolvimento. É claro que tais princípios (fundamentados em Vigotsky) referem-se à gramática como práxis linguística, a gramática internalizada, que rege o funcionamento da língua em todas as interações, e, não, à gramática normativa ou à descritiva, que se apresentam em grande parte das atividades escolares mais comuns nas aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes, desde a alfabetização.

Desse modo, no ensino da língua materna, há a necessidade de se reconhecer o papel da gramática na constituição dos discursos da língua. Como também defende Vigotsky (2009, p. 314), escrever é uma situação que exige da criança alto grau de abstração e que, por sua vez, só é atingido quando a criança desenvolve a “relação funcional com as coisas” (LURIA, 2001) e atinge formas mais complexas de seu desenvolvimento intelectual, pela mediação da cultura.

Segundo Almeida,

No seu estatuto de explicitar categorias do funcionamento da realidade da língua na prática dos sujeitos, a gramática constitui as relações linguísticas e atualiza a linguagem na prática social, atuando como signo, portanto mediando as relações entre homem e realidade (ALMEIDA, 2013, p.8).

Nesse sentido, ensinar a língua escrita, seja na fase da alfabetização ou nos anos

seguintes a esse contato inicial com o sistema de escrita, implica um ensino contextualizado, capaz de aproximar as experiências do aluno com as estratégias de ensino de sala de aula. Nesse ensino, primeiro, a compreensão das funções da língua **na** prática social e o modo de funcionamento da língua **para** a prática social precisam ser compreendidos, antes dos elementos normativos e descritivos da língua, para que o aluno aprenda a fazer seus escritos escolares em experiências **de** e **com** a escrita.

Portanto, não se trata de desconsiderar o ensino da gramática, pelo contrário, ela constitui um conteúdo de conhecimento necessário e deve ser ensinada para desenvolver as aprendizagens e permitir o uso da língua escrita. A questão refere-se ao modo como esse ensino é realizado, à ordem de priorização e finalidades dos conteúdos e atividades (para entender e usar ou para nomear, classificar, recitar regras e conjugações?), aos momentos em que é “trabalhada” etc.

Como bem expressa PE 11, isso não significa que o aluno tenha que decorar, mas as explicações referentes à organização e funcionamento normativo da língua devem ser apresentadas para que os alunos aprendam a lidar com tais elementos e formar bons textos ou para compreendê-los. Porém, esse conhecimento das nomenclaturas e das normas não deve anteceder a compreensão da escrita como instrumento de interação social.

A compreensão da escrita como instrumento de interação social é desenvolvida num contexto de aprendizagem em que os alunos encontrem possibilidades para relacionar seus conhecimentos prévios com suas experiências escolares de uso da língua materna. Nesse sentido, o ensino da escrita deve ampliar o conhecimento já apresentado pelo sujeito e possibilitar estratégias de produções com a escrita que garantam a ampliação desse conhecimento e que instiguem às produções individuais.

Gontijo (2005), com fundamentos em Geraldi (1991), afirma que a escrita se configura como um instrumento que possibilita ao sujeito, historicamente, ampliar suas potencialidades humanas de registro, memória, transmissão e recuperação de ideias, conceitos etc. No entanto, é pelo texto que a língua, enquanto objeto de estudo, revela sua totalidade, por compreender, ao mesmo tempo, um conjunto de formas e também por se remeter à “relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GONTIJO, 2005, p. 123).

Assim, buscamos identificar quais as metodologias usadas pelas professoras, nas atividades de produção textual. Selecionamos as metodologias de produção textual, por compreendermos que é no texto e no ensino do texto que o professor pode possibilitar um ensino da língua materna contextualizado, de forma a considerar as questões

normativas da língua, mas, e, principalmente, levar o aluno a refletir sobre o que escreve, a entender o processo de escrita como parte integrante de seu contexto social.

Quadro 19: Metodologias desenvolvidas nas atividades de produções textuais

Metodologias desenvolvidas pelas professoras de 5º e 6º anos nas atividades de produções textuais	
Professoras de 5º anos	Professoras de 6º ano
<p>PM 1: A maioria das vezes, o trabalho com produções textuais é direcionado e orientado, trabalho com eles, eles leem os livros, eles podem me contar na escrita ou oral, exploro a leitura de imagem. Pela imagem, eles antecipam fatos para produzir, deduzir. Nunca é um texto que eles escrevem o que eles querem não, sempre vai ter alguma coisa [...] eles vão ter que contar, assim, eu vou direcionar alguma coisa.</p> <p>PM 6: Eu procuro não repetir o estilo do texto. Então, às vezes, você vai escrever um texto narrativo, ou um diálogo, uma poesia, um bilhete. Eu tento seguir a tipologia que eu estou trabalhando durante a semana ou durante a quinzena. Então, eles produzem o texto em cima disso ou então peço que eles façam um relato ou de um livro lido, de um filme assistido, de uma palestra ou de um teatro que eles assistiram, por exemplo. E também a gente tenta variar o máximo possível, faz um texto em dupla, um texto individual etc.[...] Texto no caderno de texto, produzimos uma vez por semana, a minha turma produz toda sexta-feira. E também na sala de aula a gente sempre tenta fazer uma atividade de Língua Portuguesa baseado naquilo que nós estamos trabalhando, que eles produzam alguma coisa, ou que eles deem a sua opinião, para que eles escrevam alguma coisa dentro de cada dia.</p> <p>PM 13: A produção de texto tenho feito com várias técnicas de diversidade textual: quadrinhos, relatos, cartas, e outros tipos de textos, sempre buscando, por exemplo, quando vou trabalhar carta, antes eu trabalho os espaços da carta, e aí eu trabalho uma carta, tem que ser vários modelos. E depois eles fazem a carta deles, usando datas um assunto assim importante com colegas, aí eles trabalham cartas, bilhetes, e vários tipos de textos eu faço.</p> <p>PM 7: A gente procura trazer a diversidade textual, eles têm que ter noção de todo tipo de texto, a utilidade de cada texto, 5º ano tem que ter noção de todos os tipos de texto. Eu procuro, por exemplo, eu trabalho anúncio, eles produzem anúncio, eles produzem cartas, eles produzem itens, a gente produz um jornalzinho também, só que mais para o fim do ano, aí eles entendem, tipo assim, a estrutura do jornal. Tem outros tipos de textos, receitas, bulas de remédios. Eu procuro trazer uma diversidade bem grande de textos para eles verem, analisarem e depois entender a sequência, porque depois trabalha quem tem dificuldade na estrutura do texto, você tenta trazer sequência de figuras para que ele entenda como se produz um texto, a reestruturação de texto a gente faz também.</p>	<p>PE 5: A gente não faz muita, faz muita produção, às vezes a gente dá para o aluno terminar em casa, tem aquele que nunca mais traz. Então, assim eu acho que falta para mim também metodologias.</p> <p>PE 9: Eu uso várias estratégias, eles fazem os textos fatiados e depois eles têm que montar o deles. Faço bastante iniciar o texto, pra quem tem essa dificuldade de iniciar. Então, eu faço o início do texto e eles continuam. Ou, geralmente, eu faço com desenhos, ilustrações histórias em quadrinhos, para que eles tenham no que se basear. Observação, quando é um texto para observar, narrar e contar o que acontece com figuras, mas geralmente assim, com uma coisa que eles tenham em mãos para eles poderem visualizar. Porque se você fizer como nós aprendemos antigamente: escreva sobre a praia! Que é uma tortura que eu lembro até hoje, e eu não conhecia a praia e eu tinha que escrever, então tem que ser alguma coisa do dia a dia deles, do cotidiano deles.</p> <p>PE 11: Eu gosto que relatem oralmente, que contem o que foi que aconteceu, prá depois eu partir para a minha aula. Aí, às vezes, eu peço para que eles escrevam. Tem alguns que escrevem, por exemplo, um fato lá que aconteceu no final de semana, eles me relatam e, em cima disso, a gente vai analisar o processo de escrita deles, ver se a escrita condiz com a leitura que ele apresentou anteriormente.</p>

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa, 2013.

Observamos, nos relatos das professoras, grande preocupação em explorar as

diferentes tipologias textuais nas produções de seus alunos, o que nos leva a acreditar que compreendem as funções sociais dessas tipologias.

No entanto, observamos a descrição de uma preocupação que contempla apenas as funções estruturais das diferentes tipologias. Os relatos não nos possibilitam analisar como as produções textuais, orientadas por esses profissionais, têm explorado as situações de escrita de forma a estimular os alunos a refletirem sobre seus escritos e compreenderem que “é por meio das relações interlocutivas que os sentidos são construídos e reconstruídos e que os sujeitos se constituem” (GONTIJO, 2005, p.123).

Ou seja, não é suficiente ensinar o aluno a escrever diferentes textos, se em seu processo de escrita ele não desenvolver a compreensão de por que escreve este ou aquele tipo de texto, qual a função social exercida por essa escrita, como as questões linguísticas atuam na constituição do sentido, qual é a linguagem adequada às diferentes finalidades dos textos produzidos e aos diferentes destinatários, por exemplo. Se essa compreensão não for atingida pelo sujeito escritor, facilmente teremos situações como as expostas pelos professores, anteriormente, de que falta criatividade nas produções, os alunos se limitam a escrever o que o professor pede, não criam, não gostam de escrever.

Nesse contexto, ressaltamos que escrita e leitura/compreensão são faces de uma mesma moeda. É impossível pensar em uma separada da outra. Para escrever bem o aluno necessita ler bem; ler bem é compreender bem o que leu. Escrever textos, no início da alfabetização ou no decorrer da escolarização é um processo complexo e exige esforços de seu autor (RIOLFI, 2010).

Ter em mente os objetivos de produzir textos ou de realizar leitura de textos na sala de aula permite a alunos e professores organizar tais atividades interna e externamente, seja pela materialidade da escrita, como pela capacidade de compreender aquilo que ler. Nesse sentido, ressalta-se a compreensão do conhecimento como uma construção social que se dá pela interação entre os sujeitos através da linguagem. Mas esse também é um processo que implica ensino e acompanhamento constante pelo professor.

Cabe ao professor organizar estratégias que levem o aluno a aprender essas habilidades. De acordo com Batista (2011), esse é um processo que requer práticas de planejamento de textos a serem produzidos, isto é, saber para quem escrever, por que, onde, qual o gênero, qual a estrutura de cada gênero adotado (porque essa estrutura tem relação com a função social do texto), qual o tema, entre outros. No mesmo sentido, a escrita deve ser constantemente avaliada quanto aos seus propósitos e, sempre que for o caso, reformulada, reescrita e reavaliada, para que possa ser publicada ao leitor

(BATISTA, 2011, p. 19).

Desse modo, pensar a produção textual na escola implica reconhecê-la como instrumento capaz de estimular (quando bem orientada) a criatividade e a criticidade de nossos alunos. No entanto, para isso, segundo Wittke, temos um desafio a superar:

Temos, assim, um novo desafio à prática de produção textual no processo de ensino e aprendizagem de língua materna: o texto é um processo, portanto, caso apresente problemas, tanto na abordagem do conteúdo, na estrutura, como nos elementos gramaticais, precisa ser reescrito. **Qual é o papel do leitor, principalmente do professor, diante desse texto? De que maneira o leitor pode dialogar com o autor, apontando aspectos que podem melhorar a qualidade comunicativa de seu texto?**(WITTKE, 2010, p. 8, grifos nossos).

O sucesso da escrita no processo de escolarização é uma via de mão dupla, pois depende tanto do aluno quanto do professor. Exigir produções escritas que não serão lidas, orientadas e reescritas, desestimula o aluno a escrever. Do mesmo modo, esse processo de reescrita é importante porque estimula o aluno a ler e a pensar sobre sua escrita, fazendo com que busque novas leituras para incrementar e dar mais conteúdo a sua produção.

Nessa perspectiva, a produção de texto na escola pode ser estratégia para que o aluno busque aprender e aperfeiçoar seus conhecimentos no ensino da língua materna, mas, também, em todas as disciplinas curriculares. Para isso, retomamos questões fundamentais desse ensino: o aluno deve ter razões para escrever, deve ter quem leia seu texto, receber orientações sobre as características do gênero a ser utilizado e deve ter recebido elementos sobre o conteúdo a ser tratado no texto (GERALDI, 1997). Essas questões permeiam o processo de ensino e devem ser uma constante durante as aulas; pensadas e planejadas, de modo que reconheça seu papel como produtor ao escrever um texto ou ao interpretar um texto pronto.

Poderíamos dizer que produção e compreensão de texto são práticas de ensino que se complementam, porque exigem capacidade de abstração e de generalização, funções somente possíveis no nível do pensamento - desenvolvimento da função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento. As funções de planejamento e organização realizam-se no abstrato para depois se tornarem uma ação concreta (VYGOTSKY, 2009). Ao desenvolver essa capacidade, o aluno desenvolve seu intelecto, raciocina, cria, pensa e age sobre seu meio. Desse modo, age e interage crítica e ativamente na sociedade pelo efetivo domínio da língua escrita.

Nesse sentido, observamos que as estratégias realizadas pelas professoras,

embora constantemente se constituam de atividades direcionadas e com possibilidades de criação limitada por parte dos alunos - pois se constituem em propostas direcionadas e limitadas por figuras, correções, inícios já definidos ou recontos de histórias prontas – também procuram estimular a escrita, pois demonstram preocupação com a questão da organização, e procuram auxiliar seus alunos em produções e correções coletivas.

Estratégias como essas ajudam os alunos a compreenderem a organização das estruturas das tipologias textuais, mas também podem limitar a criatividade tão almejada nas suas produções escritas. Por isso, não devem ser as únicas formas de orientação. Elas são boas para **ensinar a escrever**, mas limitadas para a produção do aluno, pois se situam mais no campo da reprodução.

Quando versam sobre como buscam auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de escrita, os relatos demonstram que os sujeitos compreendem que devem acompanhar individualmente o processo de escrita de seus alunos, e que essa ação influencia na aprendizagem, como apresenta PM 7:

Quando eu percebo uma dificuldade grande, que é da maioria, às vezes eu pego um texto e peço licença para um aluno, mas não contamos de quem é o texto. Daí pego a parte do texto pra ver como é que precisa ser estruturado, copio às vezes no quadro, xeroco um pedacinho para eles, daí a partir disso a gente vai analisar o que que tem que ser mudado e faço junto com eles. Por exemplo, precisa de parágrafo, de travessão, então ali a gente vai tentar organizar aquele parágrafo junto no caderno. Por que tem isso? É uma fala! Por que é que tem que ser usado? Isso é regrinha não pode mudar. Eu procuro fazer junto com eles e isso funciona quando o aluno tem dificuldade nesse sentindo. E, você faz junto com ele e ele melhora, porque não adianta você ir lá ao quadro e falar: é assim que faz e tal, e daí depois ele põe no papel e não consegue, ele vai ter muita dificuldade, sozinho.

Para além desse cuidado individual, os alunos com dificuldade em leitura e escrita no 5º ano recebem aulas de reforço escolar em contraturno, em cujas aulas são trabalhados conteúdos específicos de Língua Portuguesa e Matemática.

Em relação aos alunos de 6º anos que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem em escrita, as professoras afirmam que procuram atender individualmente cada caso, mas, dentro dos limites de possibilidades que há em uma turma com muitos alunos. Afirmam, também, que, em alguns momentos, a cobrança na aprendizagem dos alunos com dificuldades é diferente, que avaliam o aluno em relação a ele mesmo, e que cada progresso observado é considerado. De maneira geral, os casos de alunos com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita são encaminhados para atendimentos em Sala de Apoio à Aprendizagem (reforço escolar).

Em suma, as professoras apresentam como pontos positivos para o ensino e

aprendizagem de escrita o maior domínio do código alfabético; mudanças significativas em suas práticas para o ensino da escrita; preocupação com práticas de ensino da escrita contextualizadas e não somente com enfoque na gramática normativa e maior preocupação com o estudo das tipologias textuais e seus usos sociais, práticas que se constituem como importantes estratégias para qualificar o ensino da escrita e possibilitar à criança sua inserção na cultura escrita, seus usos e discursos.

3.2.3 Práticas docentes para o ensino de leitura e escrita nos 5º e 6º anos

Buscando analisar como os conhecimentos e expectativas dos sujeitos, referentes à ampliação do EF, interferiram em sua prática docente desde o momento da implantação, investigamos como o planejamento e as metodologias docentes têm se efetivado após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, e quais os pontos positivos e negativos que surgiram com a mudança.

Com esse objetivo, os questionamentos aos sujeitos buscaram identificar se, depois da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, houve reorganização na distribuição dos conhecimentos escolares a serem ensinados para atender aos novos alunos; quais as mudanças nas metodologias dos professores para o ensino da leitura e da escrita; se houve planejamento - e como foram realizados - para a entrada e o atendimento às crianças que ingressaram um ano mais novas no EF, e como as professoras avaliam os resultados dessa ampliação temporal, para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

As respostas das professoras de 5º e 6º ano são reveladoras a esse respeito.

Quadro 20: Alterações nos conteúdos, planejamento e metodologias de ensino em leitura e escrita

O que mudou nos conteúdos, no planejamento e nas práticas docentes das professoras após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.	
Professoras de 5º ano	Professoras de 6º ano
<p>PM 1: A proposta que eu usei na 4ª série é a mesma proposta que eu estou utilizando hoje. Os conteúdos, então, comparando o que eu tinha, com o que eu fui pegar para trabalhar é o mesmo. Então, não senti dificuldade, não senti nenhuma dúvida porque o processo é o mesmo.</p> <p>PM 2: Olha, eu acho assim, que, por ser pouco tempo talvez, que tenha sido implantada, a gente, praticamente, trabalha da mesma forma, alguma coisa que foi mudado no currículo para os alunos que têm até o 3º para se alfabetizar. Mas ainda não muito, dali para frente, a gente trabalha normal.[...] a gente se reuniu com os professores de ano por ano, no município, e</p>	<p>PE 5: Mudou porque a gente quer mudar, mas assim, é algumas coisas que a gente vai buscando ver, na necessidade do aluno. Então, eu vejo assim, que coisas que eu usava antes agora você tem que mudar. São coisas que, às vezes, você descobre durante a aula, não isso aqui não está dando certo, então, eu vou mudar para esse lado.</p> <p>PE 8: Mudou, eu me preocupei, mais com a leitura e escrita, porque antes a gente trabalhava quatro aulas, então, de vez em quando tirávamos uma aula pra trabalhar só leitura e produção. Agora eu já me organizei, tem a terceira aula das segundas-feiras que eu trabalho só leitura e produção. Então, nós trabalhamos com gramática e tal; na segunda é só leitura e produção daí é diversificado, cada aula eu preparo de um jeito.[...]eu já tenho que pensar que eles</p>

<p>teve um trabalho, um estudo dessas novas leis, mas assim na prática, na prática, pouquíssimas coisas mudaram. A gente não sabia o que mudaria no currículo, na verdade muita coisa não mudou. Mudou o que se trabalhava no Pré III, para você poder trabalhar no 1º ano, o que você trabalhava no 1ª série para você trabalhar no 2º ano, e a proposta não seria essa, na verdade.</p> <p>PM 3: Qualquer professor muda, mas não por causa da implantação do Ensino Fundamental de nove anos! Os conteúdos, eu acredito que continuam os mesmos do ensino fundamental de oitos anos. Nós fizemos as nossas adaptações à reorganização todo ano, mas continua a mesma coisa.</p> <p>PM 4: A gente planeja, os professores de 5º ano elaboram a aula mais ou menos igual e tentam ir fazendo as mudanças, conforme a necessidade dos alunos. De acordo com a necessidade, os professores vão organizando. [...] eu continuo trabalhando praticamente a mesma coisa. O material didático, lógico que a cada três anos trocam o livro, o material também, vêm coisas assim diferentes, mas não é muita mudança.</p> <p>PM 6: Mudança, mesmo, na verdade, na minha metodologia, em virtude da implantação, eu acredito que não, somente porque teve a implantação eu tive que mudar? Eu acredito que não, porque nós vamos tentando pegar algum aluno por alguma coisa dele, mas não porque teve a lei.</p> <p>PM 7: Não a mesma coisa de antes, não mudou nada assim, tipo os conteúdos que são selecionados por disciplina eu, que já estou há tempo, eu não vi mudança nenhuma. É a mesma coisa, não teve assim, “vamos aumentar aqui, vamos tirar ali” mais informação que poderia ter trazido. Eu tinha essa expectativa que o ensino de nove anos iria aumentar, os alunos iriam aprender mais, que ele estaria um ano antes na escola para ele aprender mais, e não é isso, eu percebo que é a mesma coisa. Só mudou o nome, nomenclatura, nada assim mudou, continua a mesma coisa.</p>	<p>não têm aquela mesma idade, que você já tem que trabalhar uma coisa assim, a maneira de tratar eles, que pra eles são crianças eu acho, é com carinho, que essa turma de 6º no que eu tenho aqui, eu só estou conseguindo com eles porque assim você trabalha com carinho, é você agradar, é você falar, e elogiar, eles gostam muito de elogios. Então, desde a metodologia de como trabalhar, não só falar bastante de livro didático que eles não gostam disso, então utilizar outros recursos, coisas mais visual também pra eles.</p> <p>PE 9: Então..., aquele trabalho que eu faço diferenciado lá com os pequeninos, eu estou fazendo com eles aqui (6º ano). Só tenho cinco aulas agora de Língua Portuguesa, mas eu faço contação de história, tem ilustração de história, eles têm que contar a história, eu tenho aula de leitura, interpretação, essas coisas assim, aqueles recadinhos que a gente dá lá no caderno: ah você é um amor, teu caderno pode melhorar, essas coisas eu faço aqui com eles. Eu percebi que isso está trazendo eles de volta, mas não dá para deixar um minuto sem fazer nada, porque eles são muito agitados, a turma é muito agitada.</p> <p>PE 10: Nós precisamos mudar, precisamos fazer atividades diferenciadas. Então precisa estar lá no nosso plano, nossa metodologia, nós precisamos estar mudando pra que esses alunos consigam acompanhar ou pelo menos aprender o conteúdo mínimo. [...] Porque, é como eu disse, a cada ano, os 6º anos vêm com mais dificuldade, ou dispersos. Enfim, você precisa estar mudando e tendo outras metodologias para que você consiga fazer com que eles andem, que os conteúdos andem, enfim que eles atinjam os resultados que se pretende.</p> <p>PE 11: Mudou a forma de trabalhar os conteúdos, uma vez a gente era assim muito gramatiquero, hoje você já trabalha a gramática de diferente forma. A gente trabalhava só atividade em caderno, hoje não, hoje já pode trabalhar com jogos, com atividades enigmáticas, em Língua Portuguesa eles gostam, a gente pode trabalhar na sala de informática, eles também gostam.</p> <p>PE 15: Mudou. Faço aulas usando mais a expressão oral, a interatividade, uso mais os recursos midiáticos, uso muitos textos, porém mais breves. Os aspectos gramaticais não foram renegados, porém são pontuais conforme as necessidades de uso. A produção de texto e a leitura ganharam mais tempo de minhas aulas. Também a correção e acompanhamento constante dos cadernos e atividades realizadas.</p>
---	---

Fonte: Elaboração da autora, dados da pesquisa, 2013.

Nos relatos das professoras municipais, temos a validação das informações já apresentadas no capítulo II, que demonstram, ao observarmos a estrutura da Proposta

Pedagógica Curricular para o 5º ano, que não houve mudança em relação à antiga 4ª série nem reorganização curricular consistente, como previam e orientavam os documentos oficiais. E por que isso aconteceu?

O que existiram, de acordo com os sujeitos, foram momentos superficiais de planejamento coletivo, em que os professores se reuniram por turma para planejar aulas e trocar experiências com outros professores de 5º ano.

Da mesma forma, as orientações e os momentos de formação e discussão referentes à ampliação e seus objetivos não atenderam as necessidades desses profissionais, que se sentiram inseguros sobre como desenvolver seu trabalho em sala aula, como exposto na fala a seguir:

PM 7: Alguns chegavam e diziam “trabalhe desse jeito”. Outros chegavam e diziam “trabalhe desse jeito”, mas, assim, não teve uma orientação “agora 1º ano, pré, 5º ano, vão fazer assim, vão fazer ‘assado’”. Até as reuniões por turmas não teve mais, então era interessante porque ajuda a gente para a gente melhorar e também trazer mais ideias e coisas, mas não teve isso, você só teve que ir buscar. [...] a gente lia, se informava a partir da gente, com base no material que era colocado, mas é ruim assim.

A falta de acompanhamento e orientação nesse momento influenciou, ao que se percebe, para que os sujeitos continuassem a desenvolver suas práticas de ensino da forma como já o vinham fazendo no EF organizado em oito anos, o que pode ter interferido nos resultados alcançados em leitura e escrita até o momento.

Percebe-se, também, nos depoimentos, que a imposição de mudanças educacionais que acontecem sem discussão e sem preparação para os profissionais de educação provoca, nos professores, descrédito nas políticas educacionais, e faz com que eles recorram sempre àquilo que conhecem, ao tradicional, àquilo que sempre fez, porque isso lhe dá segurança, e de alguma forma ele sabe que vai ter resultados.

Percebemos, também, no que se refere às mudanças em seus planos de trabalho com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que existem diferenças nas suas falas. Alguns admitem ter mudado ou alterado alguma coisa no plano de trabalho, mas, em contrapartida, dizem também não terem feito isso em função da nova organização do EF. Afirmam que têm de estar sempre mudando, planejando novas estratégias de ensino para atender as necessidades de seus alunos. Então, as mudanças ocorrem, conforme a necessidade, mas não no momento pontual de implantação da organização do EF em nove anos.

O mesmo acontece quando perguntamos se a antecipação em um ano de idade para a entrada dessas crianças no 5º ano foi considerada nos planejamentos dos

professores. Em geral, os sujeitos afirmam que não, pois sempre priorizam o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, nessa etapa da escolarização e que, por isso, atendem as dificuldades dos alunos, conforme vão surgindo.

No entanto, segundo Gimeno Sacristán (1998), quando se trata da proficiência em leitura e escrita, o papel do ensino nas escolas é de atuar de forma que se garantam aprendizagens básicas de um currículo comum obrigatório que exige planejamento docente e consenso, pois,

[...] apesar da dificuldade inerente à definição de conteúdos de ensino e de todo condicionante ideológico que pode acompanhá-la, mas, ante a função educativa da escola, há necessidade de um consenso sobre aprendizagens fundamentais que precisam ser alcançadas pelos alunos, com o ensino (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 181).

No mesmo sentido, Goulart (2007), em contribuição para o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, afirma que os planejamentos, planos de trabalho e planos de aula são fundamentais para que se garanta ao professor, reflexão contínua e segurança em sua prática docente.

Nesse sentido, embora, as professoras dos AIEF afirmem não terem alterado suas metodologias ou planos de trabalho em função da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, demonstram, constantemente, em seus discursos, a preocupação em atender às necessidades apresentadas por seus alunos no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Dessa forma, demonstram compreender a necessidade de mudança, o que nos leva a concluir que as práticas foram alteradas, embora não em função da ampliação do EF, mas, para além disso, em função dos alunos que ingressam nesses anos escolares.

Ao analisarmos os depoimentos das professoras de 6º ano, chama-nos a atenção, em relação ao quadro de sujeitos da rede municipal, que, enquanto os professores AIEF afirmam não ter mudado suas práticas e metodologias docentes em função do EF de nove anos, as professoras da rede estadual afirmam que têm mudado significativamente suas práticas docentes para atender a esse novo quadro de alunos ingressantes no 6º ano.

Muito embora tenhamos encontrado discursos vagos como “temos que mudar” também recebemos relatos de experiências que são realizadas por esses profissionais para atender os alunos de 6º ano, experiências que demonstram que essas professoras sentem a necessidade de modificar suas práticas para garantir que os alunos aprendam a língua materna.

Chama-nos a atenção, ainda, que os sujeitos expressem preocupação em dedicar mais tempo às produções textuais e às aulas de leitura, do que especificamente com o ensino normativo da língua.

Percebemos, também, que as professoras municipais apresentam um discurso mais amplo, até certo ponto vago, no que se refere a citar, de fato, mudanças em suas metodologias, enquanto que as professoras estaduais apresentam exemplos reais de mudanças na prática docente.

Quando questionadas sobre como avaliam as repercussões da ampliação do EF para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, as professoras apresentam pontos de vista diferentes. É possível que o pouco conhecimento dos sujeitos a respeito dos objetivos da ampliação Ensino Fundamental para nove anos e a pouca formação e informação que receberam sobre o assunto levem-nos a uma descrença sobre seus resultados e objetivos, o que se evidencia quando falam a respeito do que avaliam como pontos positivos e negativos dessa política educacional.

Os pontos positivos que relatam são a ampliação do tempo de permanência na escola e a obrigatoriedade dessa permanência, embora ressaltem que, no município de São João, essa obrigatoriedade não alterou muito a realidade dos alunos atendidos, pois a maioria já frequentava a EI nos CMEIs e nas escolas municipais que sempre ofertaram turmas de Pré III.

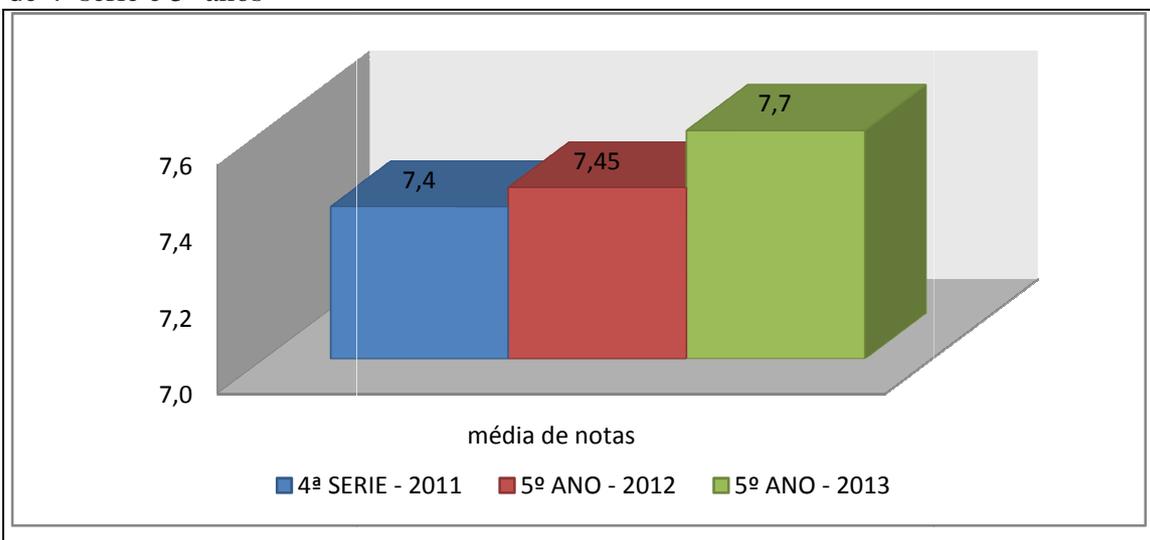
Outro ponto positivo foi relatado anteriormente, quando citam que os alunos têm apresentado maior desempenho em atividades de oralidade, expressão e dramatização. Esse fato demonstra que as práticas docentes foram modificadas em função de um ensino mais contextualizado e dinâmico, capaz de explorar a diversidade textual e linguística, de maneira a complementar as atividades de escrita e leitura em ambiente de socialização e interação entre as crianças.

As professoras relatam, também, que, de certa forma, os alunos têm chegado ao 5º e 6º ano com melhor domínio do código alfabético, mas que esse domínio se limita às questões técnicas de escrita. Relatam, ainda, o maior interesse pela leitura apresentado pelos alunos nessas turmas. Citamos também, a visível mudança que tem acontecido na prática dessas profissionais, em especial no 6º ano, para ensinar a língua materna a seus alunos.

As informações apresentadas pelas professoras são confirmadas quando analisamos os dados dos Gráficos 3 e 4 seguintes, referentes ao aproveitamento em

Língua Portuguesa²⁸ dos alunos de 4ª séries da organização de oito anos do EF, em 2011, em comparação aos resultados apresentados pelos alunos de 5º anos da organização de nove do EF. Nos anos de 2012 e 2013, encontramos informações que não condizem com as afirmações das professoras da rede municipal.

Gráfico 3: Comparativo de aproveitamento escolar em Língua Portuguesa dos alunos de 4ª série e 5º anos



Fonte: Elaboração da autora. Dados da pesquisa, 2013.

Percebemos que a média de aproveitamento apresentada pelos alunos das antigas 4ª séries (2011) era, numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), 7,4 pontos. Nos anos seguintes, as turmas de 5º anos, equivalente à antiga 4ª série, apresentam resultado de aproveitamento crescente. A média atingida pelos alunos, em 2012, atingiu 7,45 pontos e, em 2013, 7,7 pontos.

Embora os resultados apresentados sejam relativamente pequenos, demonstram um aumento progressivo na aprendizagem em leitura e escrita dos alunos das turmas em questão. No entanto, acreditamos que esses resultados poderiam ser muito mais expressivos se, como alerta Freitas (2003), a política de ampliação do EF tivesse contado com a discussão e participação efetiva dos professores. Segundo ele, é necessário que o professor entenda a proposta e ajude a formulá-la. Do mesmo modo, a

²⁸ Os dados apresentados referentes ao aproveitamento em Língua Portuguesa foram organizados a partir de informações internas de cada uma das instituições de ensino que fazem parte desse estudo. Os dados quantitativos usados para organização dessas informações baseiam-se nos relatórios de acompanhamento bimestral e nos boletins das referidas turmas. Para cálculo das médias anuais por turma foram consideradas as notas dos quatro bimestres letivos nos anos de 2011, 2012 e 2013, respectivamente. A opção pela não utilização de dados de avaliações como Prova Brasil e SAEP justificam-se pelo fato de as turmas em questão não terem realizado essas avaliações no mesmo período de escolarização, o que torna a comparação dos resultados inviável e até mesmo imprecisa para esse estudo. Desse modo optamos por analisar os resultados obtidos pelas escolas em seu sistema de avaliação interno, por entendermos serem estes os dados mais próximos da aprendizagem real desses alunos.

formação continuada e o acompanhamento constante desses profissionais são essenciais. Caso contrário, corre-se o risco de deixar-se influenciar por uma cultura escolar alheia à mudança e adepta da reprovação, que pode influenciar nos resultados pretendidos para uma política educacional desse porte. Esse fato evidenciou-se nos depoimentos das professoras da rede municipal, ao relatarem não terem mudado suas práticas, em função da ampliação do EF.

Ao analisarmos o Gráfico 4, observamos que, no primeiro ano em que a rede estadual recebeu os alunos advindos da organização de nove anos do EF, o resultado no aproveitamento desses estudantes regrediu. Ao compararmos a média de aproveitamento das turmas de 5ª séries, em 2011, em relação às turmas de 6º anos, em 2012, é possível percebermos que houve um decréscimo de 1,0 nos resultados atingidos pelos alunos, em 2012.

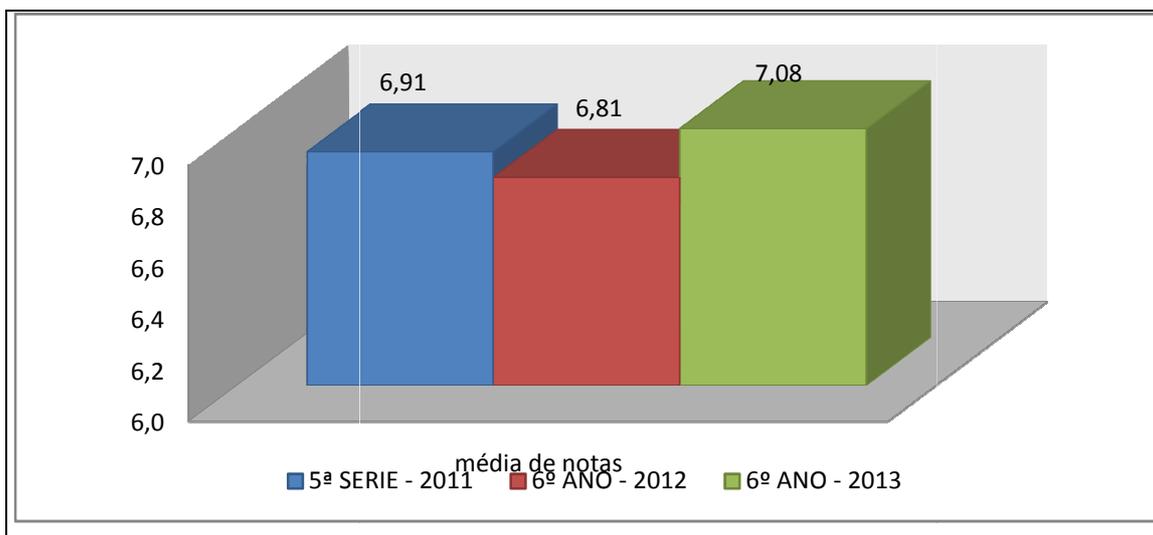
Esse fato também é apresentado pela PE 5 quando relata que:

[...] Eu acho assim que não tá mais igual o ano passado e esse ano. Muita coisa a gente tem que retomar. Principalmente o ano passado (2012), esse ano (2013) assim, eu vejo que eles já vieram melhores para cá (6º ano), mas o ano passado a gente tinha que retomar, veio aluno assim, que a gente tinha a impressão que eles não vinham nem alfabetizados, com muita imaturidade, eu acho que, antes do 5º ano eles tinham mais conhecimento.

O relato da professora da rede estadual nos remete a questionamentos referentes aos resultados atingidos pelos alunos no ano de 2012. Em primeiro lugar, podemos evidenciar que o ensino em leitura e escrita pode ter sofrido influências da falta de orientação e formação destinada para os professores da rede municipal nos AIEF.

Gráfico 4: Comparativo de aproveitamento escolar em Língua Portuguesa dos alunos de 5ª série e 6º anos²⁹.

²⁹ As turmas de 6º ano que têm seu rendimento apresentado no gráfico anterior também possuem alunos repetentes, alfabetizados dentro da organização do EF de oito anos, no entanto, pelo número de alunos



Fonte: Elaboração da autora. Dados da pesquisa, 2013.

Por outro lado, questionamos-nos se o decréscimo apresentado na aprendizagem desses alunos na disciplina de Língua Portuguesa nos 6º anos não pode ter sido influenciado pelas práticas de ensino das professoras da rede estadual que recebiam pelo primeiro ano os alunos do EF de nove anos, pois percebemos que, no ano de 2013 o aproveitamento escolar dos alunos volta a apresentar resultados positivos.

Nossos questionamentos são reforçados quando as professoras relatam os pontos negativos vividos na implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Pontos que estão diretamente relacionados com formação docente, pois afirmam ter recebido pouca formação e sentem a falta de orientação sobre como organizar e planejar suas aulas para esse novo público a ser atendido.

Também não houve momentos de planejamento coletivo entre professores de 5º e 6º anos que possibilitasse a esses profissionais o desenvolvimento de práticas de continuidade do ensino nas duas etapas de escolarização do EF. Desse modo, os alunos que ingressaram no 6º ano em 2012 e 2013 configuraram um quadro novo de alunos.

E apesar da organização temporal do ensino municipal e estadual, no município de São João, ter dado ênfase à organização por ciclos apenas para o 1º, 2º e 3º anos e mantido, nas turmas subsequentes, a organização seriada, permanecendo o mesmo formato do EF em oito anos, contraditoriamente, podemos observar mudanças positivas tanto nas práticas docentes quanto nos resultados referentes ao aproveitamento escolar dos alunos de 5º e 6º anos após a ampliação do tempo de permanência na escola.

Esses resultados são comprovados pelos dados disponibilizados pela SEED *on*

nessa situação ser muito pequeno, para esse estudo foram contabilizados os resultados de todos os alunos matriculados nessas turmas.

line, via portal Dia a Dia Educação, em que são apresentados os percentuais referentes à aprovação, reprovação, aprovação por conselho de classe e taxa de abandono escolar dos anos de 2012 e 2013 no município, conforme o Quadro 23:

Quadro 21. Resultados do rendimento escolar nos anos de 2012 e 2013 na rede estadual de ensino para as turmas de 6º anos

Ensino Fundamental de nove anos	Ano letivo/turma	Taxas de aprovação		Reprovação	Abandono
		Total de aprovados	Aprovação por conselho de classe		
	2012/6º ano	82,11	23,08	16,32	1,58
2013/6º ano	87,34	23,19	11,39	1,27	

Fonte: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/>. Elaboração da autora.

Embora os dados referentes ao ano de 2011 não estejam disponíveis, é possível observar, pela análise dos resultados dos anos de 2012 e 2013, que a ampliação do tempo de permanência nos AIEF tem contribuído para o ensino e aprendizagem dessas crianças, fator que provavelmente tem influenciado para o melhor aproveitamento escolar nos AFEF e contribuído para que as taxas de reprovação escolar diminuíssem.

Essa afirmação é feita com base no fato de que, progressivamente, os resultados alcançados apresentam índice crescente de aproveitamento, o que reforça as informações apresentadas nos Gráficos 3 e 4. Porém, os dados também revelam um pequeno aumento no índice de abandono escolar.

Esse dado confirma o que estudos nas áreas de educação, desenvolvimento e aprendizagem têm demonstrado que, quanto antes a criança entra em contato com a cultura escrita e com o conhecimento historicamente produzido, de modo geral, são maiores as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, pela pesquisa avaliativa, podemos afirmar que a essência dessa política educacional de ampliação da escolarização pode atender a uma necessidade premente da educação brasileira, melhorar o ensino e aprendizagem de leitura e escrita, pela ampliação de condições de acesso à cultura escrita e escolar que provoca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter avaliativo de nosso estudo possibilitou-nos a superação do senso comum e de nossas hipóteses iniciais, demonstrando que a essência da política educacional de ampliação do EF tem proporcionado um quadro de resultados positivos para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Tal afirmação foi possível ao analisarmos o objeto pelas categorias analíticas da totalidade, contradição, mediação e práxis. Para compreensão da realidade apresentada no município de São João sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, precisamos entender o todo e, para isso, buscamos analisar separadamente os momentos vividos durante o processo, os sujeitos envolvidos, as motivações, a reorganização dos conteúdos e metodologias, enfim, o que constituiu o processo e a mudança de uma temporalidade para outra do EF, nesse município, em todos os âmbitos envolvidos.

Tais questões, por sua vez, só foram passíveis de identificação pela análise das contradições presentes, até o momento, nas particularidades da implantação e nos resultados alcançados para o ensino e aprendizagem em leitura e escrita pelas crianças dos AIEF, após a ampliação do tempo de permanência na escola. Mesmo diante das limitações, falta de formação e adequações didáticas, pedagógicas, curriculares e estruturais, os professores têm “dado conta” de ensinar de forma a obter resultados positivos, o que se confirma nos depoimentos das professoras e nos dados coletados e sistematizados nos Gráficos 1 e 2 e também no quadro 21.

Nesse sentido, acreditamos que a totalidade e as contradições relacionam-se entre si, e é pelas ações e mediação dos sujeitos: professores, diretores secretários, alunos, família etc., que os resultados são alcançados. Isso porque as mediações ultrapassam o âmbito escolar, incluem as relações que se estabelecem nos diferentes contextos sociais e, dessa forma, constituem-se em significativos instrumentos de produção de conhecimento e de análise da realidade.

A pesquisa exigiu, ainda, a superação da condição de simplesmente “mostrarmos” os fatos da forma como imaginávamos, na perspectiva da consciência ingênua das primeiras aproximações ao objeto. As inquietações levaram-nos a investigar, comparar e interpretar os dados e fatos empíricos da realidade, nas suas múltiplas determinações, perseguindo a atitude apontada por Frigotto, de que:

[...] o pesquisador tem de recolher a matéria em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e,

em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

Assim, a construção de conhecimento supera a aceitação dos determinismos e ideologias, por possibilitar a articulação entre o empírico e o teórico, articulação cujo alcance pretendemos, no mínimo, ter vislumbrado, na análise de nosso objeto, com o conhecimento sobre as relações entre a ampliação do EF e suas relações com o ensino e aprendizagem de leitura e escrita nos AIEF, possibilitado pela reflexão teórica sobre a realidade e o propósito de contribuir para significar ou transformar a realidade do ensino de tais práticas sociais, essenciais na formação dos sujeitos (FRIGOTTO, 2001).

Nesse sentido, evidenciou-se que, após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de São João, as orientações referentes à adoção dos CA como proposta de formação integral dos estudantes recebeu ênfase apenas nos três primeiros anos do AIEF. Para os anos seguintes (4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano), não houve a adoção da proposta. Pelo contrário, nas turmas de 4º e 5º anos, antes da ampliação do EF organizadas por ciclos, voltou-se a adotar a organização seriada.

Essa decisão pode ter sido motivada pelo fato de que elementos fundamentais, como formação aos professores, mudança na organização dos conhecimentos escolares, orientação para novas metodologias de ensino, mudanças estruturais etc., não foram garantidos quando da possibilidade de adoção da proposta dos CA no município. E, nesse contexto, pode ter acontecido, por parte dos profissionais de educação, uma incompreensão dos objetivos dessa proposta, o que levou a secretaria de educação, gestores educacionais e professores a não aceitá-la, por entenderem os ciclos apenas pelo viés da não reprovação, fator que é considerado negativo, pela maioria das escolas e profissionais de educação.

Os dados revelaram, também, não ter ocorrido reorganização dos conteúdos escolares para as turmas de 5º ano. Para o 6º ano, as referências para organização e seleção dos conteúdos escolares continuaram sendo as Diretrizes de Língua Portuguesa elaboradas em 2008 (PARANÁ, 2008b).

Também não foram relatados momentos de planejamento conjunto entre professores municipais e estaduais, de forma a garantir estratégias de continuidade no ensino entre os AIEF e os AFEF, uma realidade que pode ter influenciado nos resultados obtidos pelos alunos de 6º ano, no ano de 2012, primeira turma de 6º ano formada dentro da organização de nove anos do EF.

A pesquisa evidenciou, também, que as formações destinadas aos profissionais da educação do município de São João não atenderam às necessidades e às dúvidas

apresentadas pelos professores no momento da implantação de Lei 11.274/06 nem durante os anos subsequentes. Segundo relatos das professoras municipais, elas foram sanando suas dúvidas nas trocas de experiências com colegas e em ações individuais de busca pelo conhecimento.

O mesmo é afirmado pelas professoras estaduais, ao relatarem que a maior parte dos conhecimentos que têm sobre o Ensino Fundamental de nove anos é resultado das necessidades de busca por conhecimento advindas de suas experiências recentes com as novas turmas de 6º ano, pois os momentos de formação foram escassos.

Nesse contexto, os resultados do ensino de leitura e escrita, nessas turmas, mesmo que a passos lentos, têm avançado. Os dados e informações coletadas para esse estudo nos permitem afirmar que a ampliação do EF para nove anos de duração tem se configurado como um desafio para o ensino em leitura e escrita realizado nos AIEF, mas com importantes resultados positivos: ampliação do tempo de permanência na escola e a obrigatoriedade dessa permanência; maior desempenho dos estudantes em atividades de oralidade, expressão e dramatização; alteração das práticas docentes em função de um ensino mais contextualizado e dinâmico, capaz de explorar a diversidade textual e linguística de maneira a complementar as atividades de escrita e leitura em ambiente de socialização e interação entre as crianças; inclusão de conteúdos de ensino específicos da alfabetização na PPC reorganizada; maior tempo dedicado às produções textuais e às aulas de leitura, do que, especificamente, com o ensino normativo da língua; os alunos têm chegado ao 5º e ao 6º anos com melhor domínio do código alfabético, no que se refere às questões técnicas de escrita, e com maior interesse pela leitura.

Outros resultados referentes à redução nos índices de reprovação e, conseqüentemente, na distorção idade/série e aproveitamento escolar (notas) também têm se mostrado crescentemente positivos nessas turmas. Sabemos que os índices apresentados também podem ter recebido influência de outros programas e políticas educacionais como Prova Brasil, Provinha Brasil, no entanto, os dados quantitativos apresentados nesse estudo, são amparados também nos discursos das professoras - sujeitos ativos e participativos no processo de ensino e de aprendizagem dessas crianças -, e que, por seu papel fundamental, são por nós considerados qualificados para avaliar o desempenho dos seus alunos em leitura e escrita.

Nesse sentido, acreditamos que seja significativo o fato de que os índices de aproveitamento apresentados pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa evidenciem desempenhos crescentes. No entanto, ressaltamos que, para que os objetivos

da ampliação do EF se concretizem em reais condições de qualidade no ensino e aprendizagem em leitura e escrita “muito ainda temos a caminhar”, pois, em uma política abrangente como essa, muitas são as questões envolvidas.

A ampliação dessa etapa da escolarização somente será capaz de garantir melhores resultados qualitativos na aprendizagem das crianças, se inúmeros fatores forem considerados, tais como: contratação e formação de docentes, ampliação dos espaços educativos, qualificação dos materiais didático-pedagógicos, adequação e/ou reorganização curricular para os anos de escolarização dessa etapa de ensino, reelaboração dos documentos norteadores da ação pedagógica das escolas (Projeto Político-Pedagógico, propostas Pedagógicas Curriculares), com base nas reais necessidades de ensino e aprendizagem, e respeito às especificidades das crianças e suas faixas etárias, fatores que, como os dados demonstram, ainda precisam ser alcançados no município de São João.

Salientamos que os resultados alcançados no ensino e aprendizagem de leitura e escrita, até o momento, no município de São João, embora contemplem a realidade e as especificidades desse município e dos seus sujeitos, estão condicionados também por inúmeros fatores históricos ligados à organização do sistema educacional e que interferem diretamente nos resultados apresentados. Por isso, reconhecemos que os problemas de aprendizagem apresentados nos depoimentos das professoras são também fruto dessas condições históricas da organização do sistema educacional como um todo e não, em específico, consequências da ampliação do EF. Da mesma forma, acreditamos que tais resultados não devam divergir da realidade educacional brasileira, seja nos avanços, seja nos fatores limitantes.

É por isso que reafirmamos a necessidade de destinar aos professores espaço efetivo de participação e discussão quando do momento da elaboração e implantação de reformas ou políticas educacionais como essa, pois o que se percebe é que vivenciamos prescrições, mas não somos providos de condições efetivas para mudanças reais no contexto escolar e nas condições de ensino.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Benedita de. Formação e conhecimento linguístico do alfabetizador frente às políticas de alfabetização e seus significados na cultura pedagógica de alfabetização. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 1., 2013, Belo Horizonte-MG, **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2013, p. 1-15.

ALMEIDA, Benedita de. Formação continuada de professores e escrita: pontos de ancoragem. In: _____. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.** 2007. 251f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, 23-62.

ALMEIDA, Benedita de. **Vídeo e televisão na sala de aula: limites e possibilidades para mobilizar a reflexão e promover a formação integral.** Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, v. 26, p. 1039-1066, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 12/08/2013.

BAKTHIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Trad. Michel Lahud. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A infância no ensino fundamental de nove anos.** Porto Alegre: Penso, 2012, p.114-148.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação.** Rio de Janeiro, vol. 6, n. 12, p. 09-35, ago/dez. 2011. Disponível em <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/>. Acesso em 04/11/2013.

BAUER, Martins W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEZERRA, Delma Rosa dos Santos. **Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.** Dissertação (Mestrado) Departamento de Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

BIRCH, Fabiana. O papel da gestão escolar no enfrentamento das situações de não aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, Francisco Beltrão, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. República Federativa do Brasil **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 12 de agosto de 2013.

_____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 12 de agosto de 2013.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 24/2004**, de 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, Brasília, DF, 2004a.

_____. MEC/SEB/DPEIEF/CGEF, julho/2004. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais, como instrumento para ampliação do ensino fundamental.** Brasília,

2004b.

_____. MEC/SEB. **Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: relatório do Programa**, Brasília, 2004c.

_____. Lei 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005a.

_____. MEC/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 6/2005**, de 08 de junho de 2005. Reexame do parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove de duração, Brasília, 2005b.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3/2005**, de 03 de agosto de 2005. Define normas Nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, Brasília, seção I, p. 27, 2005c.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 18/2005**, de 15 de setembro de 2005. Orientações para matrícula das crianças de 6(seis) anos de idade no Ensino Fundamental Obrigatório, em atendimento a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 30, 32.

e 87 da Lei 9.394/96, Brasília, 2005d.

_____. BRASIL. Lei 11.274 de 06 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 União**. Brasília, DF, 2006a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 18 de setembro de 2012.

_____. Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. **Parecer CNE/CEB nº 39/2006**, de 08 de agosto de 2006. Consulta sobre as situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, Brasília, 2006b.

_____. União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNIDIME/RS. **Parecer CNE/CEB nº 41/2006**, de 09 de agosto de 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/05 e 11.274/06, Brasília, 2006c.

_____. MEC/Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**, Brasília: Ministério da Educação, 2006d.

_____. Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. **Parecer CNE/CEB nº 5/2007**, de 01 de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula Obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, Brasília, 2007a.

_____. Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. **Parecer CNE/CEB nº 7/2007**, 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/05 e 11.274/06, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, Brasília, 2007b.

_____. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**, Brasília, 2007d.

_____. **Indagações sobre o Currículo: educandos e educadores: seus direitos e o**

- currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008a.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**, de 20 de fevereiro de 2008. Orienta situações relativas à avaliação dos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, Brasília, 2008b.
- _____. MEC. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, Brasília, 2009a.
- _____. MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009b.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 824, Brasília, 2010.
- _____. MEC/SEB. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2013. Disponível em portal.mec.gov.br/index. Acesso em 10/11/2013.
- BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização**: uma perspectiva didática. Trad. Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: UNESP, 1993.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP. Autores Associados, 2007, p. 19-34.
- BRITTO, Luiz Percival. **Contra o consenso**: Cultura, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival. **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im) possíveis. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009, p. 15-29.
- BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set/dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16/03/2013.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. Ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20. **Anais...** Caxambu, 1997. Disponível em <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 19/06/2013.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. Redação infantil: do egocentrismo ao posicionamento crítico. In: REZENDE, Neide Luzia de; RIOLFI, Claudia Rosa; SIQUEIRA, Idméa Semeghini. **Linguagem e educação**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 107-126.
- CORREA, Bianca C. Ensino fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: 2010, p. 1-17. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro>. Acesso em 12/08/2013.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Ingresso obrigatório no ensino fundamental de nove anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A infância no ensino fundamental de nove anos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 19-36.

FACCI, Marilda Gonçalves. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 73-112.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **Cartografia no ensino**. Cascavel: Edunioeste, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógica**. São Paulo: Modernas, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martins W.; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIMENO SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTAN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 35-50.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org). **Alfabetização e letramento: contribuições para práticas pedagógicas**. 3.ed. Capinas, SP: Komedi, 2005, p.99-128.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. [online]. 2007, vol.15, n.54, p. 67-80. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 12/08/2013.

GOULART, Cecília. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e de aprendizagem e de escola. **Revista Língua Escrita**, 2007, n.1, p. 75-83. Disponível em www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em 12/08/2013.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org). **Alfabetização e letramento: contribuições para práticas pedagógicas**. 3.ed. Capinas, SP: Komedi, 2005, p. 129-154.

JERÔNIMO, Gisllaine Machado. **O processamento da leitura e as especificidades dos hemisférios cerebrais**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 63, p.111–129, jul–dez, 2012. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/current>. Acesso em 14/02/2013.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Notas sobre o Processo de alfabetização escolar. In:

- LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org). **Alfabetização e letramento**: contribuições para práticas pedagógicas. 3.ed. Capinas, SP: Komedi, 2005, p.21-46.
- LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada. Tendências da avaliação no âmbito das políticas públicas: Desafios e Perspectivas. In: I Seminário Internacional & III Seminário de Modelos e experiências de Avaliação de Políticas e Programas, 2010. **Anais...** Disponível em: <http://www.arcus-ufpe.com/files/semcap10/semcap1003.pdf>. Acesso em 04 de dezembro de 2012.
- LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. A Educação Infantil, a criança e o Ensino Fundamental de nove anos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, 2012, p. 69-78.
- MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, vol. 6, n. 11, mar. 2013. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/article/view/22150>. Acesso em: 04/11/2013.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Coord.). **Estado da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 95-124.
- MARTINATI, Adriana Zampieri; SANTOS, Maria Salete Pereira; ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. Ensino fundamental de nove anos: ações e con(tradições) no cotidiano escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. [online]. 2012, vol. 7, n. 4, p. 2-14. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/>. Acesso em 04/11/2013.
- MASSI, Giselle. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editota, 2007.
- MATOS, Heloisa A. V. de. O texto e a produção da leitura na escola: novos rumos e desafios. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org). **Alfabetização e letramento**: contribuições para práticas pedagógicas. 3.ed. Capinas, SP: Komedi, 2005, p. 155-184.
- MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e os hábitos de leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Coord.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p.61-94.
- MÉSZAROS, István, **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MONTEIRO, Maria Iolanda. **Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Projeto de pesquisa Pós-doutorado, Campinas, 2008.
- NUCCI, Eliane Porto Di. Alfabetizar letrando...um desafio para o professor!. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org). **Alfabetização e letramento**: contribuições para práticas pedagógicas. 3.ed. Campinas, SP: Komedi, 2005, p. 47-74.
- ORSO, José Paulino. Métodos de conhecimento. In ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; SILVA, João Carlos da; MARTIN, Edison; PERES, Claudio Afonso (Orgs). **História da Educação**: pesquisa e memória histórica. Cascavel: Coluna do Saber, 2008. p. 17-34.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.
- PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino

fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2011, vol.37, n.1, p. 87-103. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 29/01/2013.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do Paraná e adota outras providências, Curitiba, 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/PR nº 03/06**, de 09 de junho de 2006. Normas para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, Curitiba, 2006a.

_____. SEED/PR. Ampliação do Ensino Fundamental: perguntas e respostas. **Seminário paranaense do ensino fundamental de nove anos**, Curitiba, 2006b.

_____. SEED/PR. Ampliação do Ensino Fundamental: Perguntas e respostas II. **Seminário Paranaense do Ensino Fundamental de Nove Anos**, Curitiba, 2006c.

_____. SEED/PR. **Instrução Conjunta nº 02/06**. Estabelece as normas para implantação do Ensino Fundamental de Nove anos no Sistema Estadual de Ensino, Curitiba, 2006d.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/PR nº 02/07**, de 13 de abril de 2007. Alteração do Artigo 12 da Deliberação nº 03/06 – CEE, Curitiba, 2007a.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/PR nº 03/07**, de 15 de junho de 2007. Normas complementares para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, Curitiba, 2007b.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/PR nº 02/08**, de 10 de outubro de 2008. Norma para matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir do ano letivo de 2009, Curitiba, 2008a.

_____. SEED/PR. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008b.

_____. SEED/PR. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**, Curitiba, 2010.

_____. SEED/PR. Mapa político dos municípios da região Sudoeste do Paraná. Elaboração Mafalda Nesi Fracischett, 2009. Escala 1:35.000.

_____. SEED/PR. **Instrução nº 008/2011**. Sobre o Ensino Fundamental de nove anos na rede estadual de ensino, Curitiba, 2011.

_____. SEED/PR. Mapa do estado de Paraná Núcleos Regionais de Educação. Elaboração Mafalda Nesi Fracischett, 2012. Escala 1:71.400.

_____. SEED/PR. **Edital Nº 017/2013** que estabelece as instruções especiais para a realização do Concurso Público de Provas e Títulos para provimento no cargo de Professor, nas disciplinas da matriz curricular e pedagogo, do Quadro Próprio do Magistério – QPM, da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <http://www.pucpr.br/>. Acesso em 28/07/2014.

PERES, Eliane. A infância para além da Educação Infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A infância no ensino fundamental de nove anos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 59-68.

PERON, Sarah Cristina. As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org). **Alfabetização e letramento: contribuições para práticas pedagógicas**. 3.ed. Capinas, SP: Komedi, 2005, p. 347-388.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995, p. 35-50.

RIOLFI, Claudia. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação e Sociedade**. [online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 833-850. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 29/01/2013.

SAVIANI, Dermeval. Os desafios da educação da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, Paulino José et al. (Org) **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

SÃO JOÃO. **Proposta Pedagógica Curricular para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos**, São João, 2009.

SÃO JOÃO. **Proposta pedagógica Curricular para o ensino fundamental de oito anos**, São João, 2007.

SÃO JOÃO. **Proposta de implantação para o Ensino Fundamental de nove anos**, São João, 2006.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. **Educação em Revista**. [online]. 2011, vol.27, n.2, pp. 219-248. Disponível em <http://dx.doi.org/>. Acesso em 29/01/2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Rute da. **A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para Educação Infantil**: um estudo em municípios catarinenses. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida . Um livro, um evento, um tema. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. A entrada da criança no mundo da escrita. In PARANÁ. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais, Curitiba, 2010. SEED/PR. p.21-29.

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

SOUZA, R. et al. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado? **Estudos da pedagogia**. 1999, vol. 80, n. 195, PP. 233-243. Brasília.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto; Luiz Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-

189.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

WITTKE, Cleide Inês. A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 3. Pelos caminhos da leitura e da escrita: Reflexões e possibilidades. **Anais...** 2010. Rio Grande do Sul/UFPEL. Disponível em <http://www.senallp.furg.br/index.php?>. Acesso em 10/06/2013.

APÊNDICE 1.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁰

Prezado(a) Senhor(a) _____

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo referente a análise das repercussões do Ensino Fundamental de nove anos para o ensino e aprendizagem em leitura e escrita pelas crianças de 5º e 6º anos da escolarização básica. Estudo que tem como objetivo analisar os impactos/alterações na organização escolar, na prática docente e na aprendizagem dos alunos em leitura e escrita após a implantação da Lei 11.274/06 referente a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

A pesquisa contemplará a realização de entrevista semiestruturada junto aos participantes da pesquisa.

Garantimos que a qualquer momento da realização desse estudo o sujeito da pesquisa e/ou estabelecimento envolvido poderá receber esclarecimentos adicionais que julgar necessários.

Qualquer participante poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos.

O sigilo das informações será preservado aos sujeitos que assim preferirem, através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de dissertação ou artigo científico.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo.

Eu, _____,
portador do RG: _____ e CPF: _____ assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “A reorganização do Ensino Fundamental para nove anos de duração e as repercussões no ensino e aprendizagem de leitura e escrita – um olhar para os alunos do 5º e do 6º anos”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com as responsáveis pelo estudo:

Fabiana Birch - **e-mail:** [/fabianabirch@hotmail.com](mailto:fabianabirch@hotmail.com) ou fabianabirch@seed.pr.gov.br
Fones: (46) 3533-1407 ou (46) 9115 6039.

Benedita de Almeida - **e-mail:** [/ beneditaalmeida@yahoo.com.br](mailto:beneditaalmeida@yahoo.com.br)

Eu, FABIANA BIRCH, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

São João, _____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito da pesquisa

³⁰ Os dezesseis sujeitos da pesquisa receberam e assinaram esse documento.

APÊNDICE 2.

Descrição e principais informações dos documentos oficiais norteadores da ampliação e implantação do Ensino Fundamental de nove anos utilizados na pesquisa.		
Documento	Conteúdo	Referência
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos	Documento organizado em 124 páginas, divididas em três capítulos que tratam respectivamente: 1) a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças menores de sete anos no Ensino Fundamental de nove anos; 2) Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos; 3) diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. De modo geral, esse documento pretende orientar o trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas, em especial com as crianças de seis anos, são apresentadas reflexões acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita em sala de aula; a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão sobre o desenho e a brincadeira como formas de linguagem a serem exploradas no processo de ensino da língua.	BRASIL, 2009a.
Passa a passo do processo de implantação	Documento organizado em 28 páginas, apresenta de modo geral a normatização do Ensino Fundamental de nove anos; as orientações gerais referentes a reorganização da Proposta Pedagógica Curricular, orientações para reformulações dos regimentos escolares, alteração na nomenclatura das turmas, equivalência entre EF de oito e o EF de nove anos, alterações curriculares, reestruturação do Projeto Político-pedagógico das escolas, avaliação, formação docente e encerra com uma coletânea de perguntas e respostas mais frequentes coletadas a partir de consultas feitas pelo MEC.	BRASIL, 2009b.
Indagações sobre o Currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo	Documento organizado em 52 páginas, apresenta discussões sobre a necessidade conhecer para quem, o que e como ensinar, priorizando reflexões sobre a importância dos interesses, das diversidades, das diferenças sociais, da história cultural e pedagógica das escolas brasileiras. Nesse sentido, apresenta uma abordagem sobre currículo que valoriza tanto educadores quanto educandos. O documento é parte de uma coletânea que inclui outros quatro cadernos: Currículo e desenvolvimento humano; Currículo, conhecimento e cultura; Diversidade e currículo e Currículo e avaliação.	BRASIL, 2008b.
Ensino Fundamental de nove anos: orientações	Documento organizado em 135 páginas apresenta nove artigos relacionados à infância, a brincar, às expressões e o desenvolvimento da criança na escola, as relações entre as crianças e as áreas do conhecimento, discussão sobre alfabetização e letramento, organização do	BRASIL, 2007d

<p>para a inclusão da criança de seis anos de idade</p>	<p>trabalho pedagógico e avaliação da aprendizagem. De modo geral pretende orientar reflexões sobre a necessidade de repensar as práticas docentes, os conteúdos e a própria organização da escola e dos tempos escolares e afirma a importância dos sujeitos escolares professores, gestores e demais profissionais da educação para que a ampliação da permanência da escola caracterize de fato qualidade no ensino e na aprendizagem</p>	
<p>Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: 3º relatório do programa</p>	<p>Documento organizado em 16 páginas, apresenta orientações com o objetivo de atualizar informações e responder dúvidas e questionamentos referentes à ampliação do EF. Apresenta também as possibilidades de organização temporal do EF, orientando para que sejam realizadas discussões e reflexões nos sistemas de ensino sobre propostas de continuidade do ensino. Apresenta reflexões sobre o currículo e uma relação das ações realizadas pelo MEC para o processo de orientação e implantação do Ensino Fundamental de nove anos.</p>	<p>BRASIL, 2006d.</p>
<p>Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais</p>	<p>Documento organizado em 176 páginas, apresenta orientações curriculares de modo a problematizar aspectos específicos das diferentes disciplinas que compõem o currículo do EF, problematizando questões referentes a que tipo de indivíduo queremos formar e para que sociedade. Para isso, apresenta nove artigos relacionados cada um a uma disciplina: alfabetização e letramento; arte; ciências; educação física; ensino religioso; geografia; história; língua portuguesa e matemática, nos quais são tratados aspectos importantes, processos históricos da disciplina, fundamentos teórico-metodológicos, encaminhamentos metodológicos e avaliação.</p>	<p>PARANÁ, 2010.</p>

APÊNDICE 3. ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE 5º E 6º ANOS

DADOS PESSOAIS

- 1- NOME COMPLETO
- 2- IDADE
- 3- TEMPO NO MAGISTÉRIO
- 4- FORMAÇÃO
 - a. -GRADUAÇÃO; curso, ano de conclusão, instituição e modalidade
 - b. PÓS-GRADUAÇÃO; curso, ano de conclusão, instituição e modalidade
- 5- TURMA EM QUE LECIONA
- 6- TEMPO DE ATUAÇÃO COM TURMAS DE 4ª SÉRIE E 5º ANO OU 5ª SÉRIE E 6º ANO?

QUESTÕES ESPECÍFICAS

- 1- Fale sobre o que você sabe acerca da implantação do EF de 09 anos. Como foi/aconteceu essa mudança? Como tomou conhecimento? Por que acredita houve essa mudança?
- 2- O EF de 09 anos foi implantado em 2006 pela Lei 11.274/06. Houve alguma forma de orientação aos professores? Qual e como aconteceu?
- 3- Essa orientação atendeu às necessidades? Em quê? Por quê?
- 4- Quanto ao atendimento aos alunos houve, algum tipo de formação/orientação aos professores? Se houve, foi destinado a todos os professores ou só aos professores de 5º e 6º ano? Como foi realizada? / se não houve, sentiu necessidade? Em que, principalmente?
- 5- Pensando na realidade dos seus alunos, fale um pouco sobre as turmas em que leciona:
 - a- Como é seu trabalho com os alunos de 6º ano?
 - b- Quais são as especificidades dessa turma?
 - d- Após a implantação da lei, sua metodologia mudou? O que mudou? Por que mudou? Se não mudou, por que não mudou?
- 6- Quanto à (re)organização curricular para o ensino em Língua Portuguesa (leitura e escrita) durante a implantação do EF de 09 anos:
 - a. Houve reorganização, em quê? Se houve, como ela atingiu conteúdos, metodologias, tempos escolares?

- b. Quais foram as mudanças na reorganização dos conteúdos de Leitura e escrita
 - c. Dos tempos diários
 - d. De materiais didáticos da área
 - e. O uso do livro didático para o ensino de leitura e escrita foi organizado de que maneira?
 - f. Como documentos como o Plano de Trabalho Docente foram reorganizados, na área de leitura e escrita?
 - g. Houve um planejamento dos professores e da escola para atender esses alunos que alunos?
 - h. A antecipação de um ano na entrada dos alunos na escola foi considerada nesses planejamentos para o ensino em leitura e escrita? De que forma? O que foi alterado?
- 7- Considerando as habilidades de leitura e escrita, quais seriam os conteúdos que os alunos deveriam ter domínio ao terminar o 5º ano?
- a. Em quais desses conteúdos de leitura e escrita os alunos apresentam maiores problemas ou dificuldades?
 - b. Que dificuldades são essas?
 - c. A que você atribui tais dificuldades?
 - d. Quais dificuldades você considera toleráveis?
 - e. Quais são as dificuldades de leitura e escrita consideradas graves para essa etapa da aprendizagem?
- 8- Como é realizado o atendimento aos alunos que apresentam maior dificuldade na leitura e na escrita? Que procedimentos metodológicos você professor adota durante suas aulas nesses casos? Quais dão certo? Por quê? Quais não.... por quê?
- 9- Que critérios você usa para identificar que um aluno realmente saber ler e escrever?
- 10- Como as situações reais e as experiências e conhecimentos prévios dos alunos são considerados no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita durante suas aulas?
- 11- Considerando que os alunos do ano de 2012 e 2013 são as primeiras turmas a frequentarem todo o processo de alfabetização dentro da política do EF de 09 anos, como você avalia o desempenho desses alunos em leitura e escrita?
- 12- Como os alunos chegam ao 5º ou 6º ano / como estão saindo do 5º e do 6º ano

em relação ao aprendizado de leitura e escrita (leitura, interpretação, produção textual)?

a. O que melhorou na área da leitura e escrita? – leitura com compreensão, escrita bem organizada, com expressão de conteúdos....

b. Alguma coisa piorou? O que piorou?

13- Desde a implantação do EF de 09 anos já se passaram praticamente sete anos. Como você analisa os resultados dessa política para o ensino da leitura e da escrita?

14- O que mais você gostaria de falar sobre o assunto, considerando a relação da ampliação do EF e os desempenhos em leitura e escrita apresentados pelos alunos de 5º ano?

APÊNDICE 4. ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PEDAGOGA

DADOS PESSOAIS

1. NOME COMPLETO
2. IDADE
3. TEMPO NO MAGISTÉRIO
4. FORMAÇÃO
 - a. GRADUAÇÃO; curso, ano de conclusão, instituição e modalidade
 - b. PÓS-GRADUAÇÃO; curso ,ano de conclusão, instituição e modalidade
5. Cargo ocupado no momento de implantação da lei 11.274/06 no município de São João?
6. Por quanto tempo desempenhou essa função? Período?
7. Em que ano iniciou-se o processo de implantação do EF de 09 anos no município de São João?
8. Como foram as discussões prévias sobre a ampliação do EF?(implantar ou não, por que implantar)
9. Quem foram as pessoas responsáveis pelo processo de implantação no município?
10. Com que objetivos o município adotou essa lei?
11. No momento da implantação qual o conhecimento que se tinha sobre a lei e seus objetivos?
12. Quem orientou a secretaria durante o processo de implantação dessa lei? Quais foram às orientações?
13. Houve dúvidas sobre o processo de implantação? Quais? Por quê?
14. Houve um trabalho de orientação aos professores do município sobre a implantação da lei e seus objetivos? Quais? Como foi realizado esse processo?
15. Houve orientação aos professores sobre como desenvolver o trabalho pedagógico a partir da implantação da lei 11.274/06? Quais? Por quê?
16. Houve (re) organização curricular nas escolas? Qual foi a orientação da secretaria municipal nesse sentido?(Com relação a reorganização dos conteúdos de ensino)
17. Como essa reorganização aconteceu no município? Houve planejamento conjunto com o estado?
18. Houve uma preocupação em orientar as escolas sobre como organizar o trabalho

pedagógico contemplando de maneira especial a leitura e a escrita? Como? O que foi feito?

19. Como os professores receberam essa mudança?
20. O inciso I do art.32 da lei 11.274/06 define como objetivo da referida lei que os alunos desenvolvam o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Nesse sentido, houve preocupação em orientar as escolas sobre como organizar o trabalho pedagógico contemplando de maneira especial a leitura e a escrita? Como? Quando?
21. Houve resultado desse trabalho? As práticas docentes mudaram? O processo de ensino de leitura e escrita foi modificado? Como?
22. Houve um processo de acompanhamento aos professores e alunos após a implantação da lei no município? Qual? Por quê? Qual o resultado?
23. Quais as manifestações das escolas sobre os resultados dessa lei em relação ao antigo EF de 08 anos?
24. A secretaria pode perceber diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos no 5º ano após o processo de implementação do EF de 9anos? Quais? Como esses resultados foram sendo acompanhados?
25. Desde a implantação do EF de 09 anos já se passaram praticamente sete anos. Como você analisa os resultados dessa política para o ensino da leitura e da escrita?
26. O que mais você gostaria de falar sobre o assunto, considerando a relação da ampliação do EF e os desempenhos em leitura e escrita?

APÊNDICE 5. ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

DADOS PESSOAIS

- 1- NOME COMPLETO
- 2- IDADE:
- 3- FORMAÇÃO
 - a. -GRADUAÇÃO;
 - b. PÓS-GRADUAÇÃO:
- 4- Cargo ocupado no núcleo Regional de Educação no momento de implantação da lei 11.274/06? Técnica pedagógica da educação infantil e anos iniciais do EF. Iniciou em 2007.
- 5- Por quanto tempo desempenhou essa função? Período? 06 anos – continua na função.
- 6- Qual o número de escolas e secretarias atendidas pelo núcleo regional de educação de Pato Branco?
- 7- O que você sabe sobre a Lei 11.274/06 que amplia o ensino o fundamental para nove anos?
- 8- Como foi o processo de orientação recebido pelo núcleo sobre a implantação dessa lei?
- 9- Durante o processo de implantação da lei houve dúvidas sobre seus objetivos? E sobre a organização das turmas? Quais?
- 10- Realizou-se orientação às secretarias municipais de educação sobre a implantação da lei e seus objetivos? Quais orientações?
- 11- E para os professores da rede estadual de ensino houve orientação? Qual? Quando? Por quanto tempo?
- 12- Quais eram as dúvidas mais frequentes das secretarias sobre a lei e sua implantação?
- 13- E na rede estadual de ensino quais as dúvidas mais frequentes?
- 14- Como essas dúvidas eram atendidas? Quem atendia?
- 15- O inciso I do art.32 da Lei 11.274/06 define como objetivo da referida lei que os alunos desenvolvam o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo durante os anos iniciais. Nesse sentido, houve preocupação em orientar as escolas sobre como organizar o trabalho pedagógico contemplando de maneira especial a leitura e a escrita? Como? Quando?

- 16- Houve orientações específicas para leitura e escrita (disciplina de Língua Portuguesa?). Quais?
- 17- Houve acompanhamento pelo núcleo no que se refere a efetivação dos objetivos dessa lei nas escolas? De que forma? Quando?
- 18- Como foi trabalhada a questão da continuidade dos estudos pelos alunos?
- 19- Houve um planejamento integrado com as secretarias municipais e as escolas estaduais?
- 20- Como os conhecimentos de língua portuguesa, especificamente a leitura e a escrita foram pensados nesse processo?
- 21- Durante a implementação da lei a questão dos ciclos foi considerada? Como?
- 22- Considerando que os alunos do ano de 2012 e 2013 são as primeiras turmas a frequentarem todo o processo de alfabetização dentro da política do EF de 09 anos, como o núcleo tem observado o desempenho desses alunos em leitura e escrita?
- 23- O desempenho desses alunos tem mostrado positivo ou negativo ao ingressarem no 6º ano? Por quê? Há que se atribui esses resultados? Por quê?
- 24- Já é possível perceber diferenças na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos que estão chegando no 6º ano (2012 e 2013)? Quais?
- 25- Quais as diferenças que se tem percebido na aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de 6º ano se comparadas aos da antiga 5ª série? Eles estão mais preparados para o ensino nessa etapa da escolarização se comparados ao antigo EF de 08 anos?
- 26- Atualmente existe alguma forma de orientação às secretarias, escolas e aos professores sobre como acompanhar os resultados dessa lei e sobre como desenvolverem seu trabalho considerando as especificidades desses alunos em leitura e escrita? Qual? Como é realizada?
- 27- Desde a implantação do EF de 09 anos já se passaram praticamente sete anos. Como você analisa os resultados dessa política para o ensino da leitura e da escrita?
- 28- O que mais você gostaria de falar sobre o assunto, considerando a relação da ampliação do EF e os desempenhos em leitura e escrita?