



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA CAROLINE SCHNEIDER

A ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE
ANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

CHAPECÓ
2017

MARIA CAROLINE SCHNEIDER

**A ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE
ANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
como requisito para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Marocco
Maraschim.

CHAPECÓ
2017

MARIA CAROLINE SCHNEIDER

**EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
DE NOVE ANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

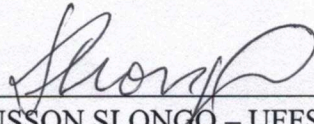
Orientador(a): Prof^a Dr^a Maria Lucia Marocco Maraschin

Aprovado em: 19 / 07 / 2017

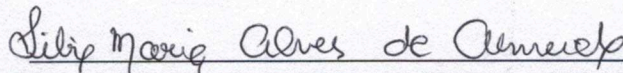
BANCA EXAMINADORA



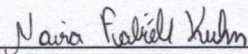
Prof^a. Dr^a. MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIN – UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul)



Prof^a. Dr^a. IONE INES PINSSON SLONGO – UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul)



Prof^a. Ms. SILVIA MARIA ALVES DE ALMEIDA – UNOCHAPECO (Universidade Comunitária da Região de Chapecó)



Prof^a Ms. NAIRA FABIÉLI KUHN- UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul)

A ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Maria Caroline Schneider¹
Maria Lúcia Morocco Maraschim²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões subsidiadas por investigações atentas à implementação da alfabetização aos seis anos no ensino Fundamental de nove anos. Frente à produção referente ao tema, o presente estudo pretende contribuir com os processos de formação do professor alfabetizador. Este trabalho tem como objetivo geral refletir a partir de estudos que tratam de incursões na prática educativa, mais especificamente do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, dando destaque a contribuições provenientes destes para o processo formativo como futuras professoras alfabetizadoras. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, a qual, segundo Ferreira (2002), é movida pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, evidenciando lacunas e possibilidades deste fazer. Como expressões de busca, utilizamos: “Alfabetização nos nove anos do Ensino Fundamental; Experiências de alfabetização nos nove anos do Ensino Fundamental; Ensino Fundamental de nove anos”. As fontes as quais recorreremos para este exercício investigativo foram os sítios da ANPESUL³ e do EDUCERE⁴, eventos da região Sul, no recorte temporal de 2006 a 2016, primeira década de implementação da Lei 11.274 de 2006. Como resultados destacamos: a presença de estudos teóricos que refletem sobre os cuidados necessários à alfabetização e ao letramento no contexto da múltiplas linguagens, sem adentrar a experiências da alfabetização; situamos poucas reflexões sobre a prática educativa desenvolvida e/ou em desenvolvimento numa perspectiva de alfabetização capaz de instituir o desejo de falar, ouvir, ler, escrever na condição de protagonistas do seu aprender, e a escassez de trabalhos focados nesta perspectiva na avaliação, com reflexões sobre a inclusão da criança de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Observou-se, igualmente, que os estudos silenciam acerca das particularidades da criança de seis anos, acerca do como aprendem, dos cuidados que demandam no e para o ensinar. Partindo do pressuposto de que a infância é um período, uma fase, vivida de acordo com a cultura das civilizações, acreditamos que as crianças de seis anos são crianças, e que o jogo, o brinquedo e a brincadeira permanecem como necessidades pedagógicas a serem consideradas pelo professor na classe de alfabetização, no primeiro ano.

Palavras-chave: Alfabetização aos seis anos. Ensino Fundamental de nove anos. Alfabetização e letramento.

¹ Acadêmica da 9ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Chapecó. E-mail: carolzinhad2009@hotmail.com.

² Orientadora do estudo, professora da Universidade Federal da Fronteira Sul - Chapecó: Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. E-mail: maraschin.marialucia.ml@gmail.com.

³ Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível: <http://www.portalanpedsul.com.br/>

⁴ Congresso Nacional de Educação. Disponível: <http://educere.pucpr.br/>

LITERACY IN 1st YEAR OF NINE-YEAR FUNDAMENTAL EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT

This article aims to present some reflections subsidized by attentive investigations to the implementation of literacy at six years in the nine-years fundamental education. Faced with the production of studies related to the theme, the present study aims to contribute to the processes of teacher literacy training. This article has as general objective to reflect from studies that deal with incursions in the educational practice, more specifically the first year of nine-years fundamental education, highlighting the contributions from these studies to the training process of future literacy teachers. As for the methodological procedures, it is a "state of knowledge" type of research that, according to Ferreira (2002), is driven by the challenge of knowing what has already been constructed and produced, to afterwards, continue searching for what has not yet been done, showing gaps and possibilities of this work. As expressions of search, I use: "Literacy during the nine years of elementary fundamental education; Literacy experiences during the nine years of fundamental education; nine-years fundamental education". The sources used for this investigative exercise were the websites of ANPEDSUL and EDUCERE, events of the South region, in the time cut of 2006-2016, the first decade of implementation of Law 11,274 of 2006/2016. As results of the study, I highlight: the presence of theoretical studies that reflect on the necessary care for initial reading instruction and literacy in the context of multiple languages, without entering into literacy experiences; found few reflections on the educational practice developed and/or developing in a literacy perspective capable of establishing the desire to speak, listen, read, write as protagonists of their learning, and the lack of work focused on this perspective in the evaluation, with Reflections on the inclusion of the six year old child in the first year of Elementary School. It was also observed that studies are silent about the particularities of the six-year-old child, about how they learn, about the care they require in and for teaching. Based on the assumption that childhood is a period, a stage, lived according to the culture of civilizations, I believe that six-year-olds are children, and that play, the toy and the joking remain as pedagogical needs to be considered by the teacher in the first year literacy class.

KEYWORDS: Literacy at six years old. Nine-year fundamental education. Initial reading instruction and literacy.

1 INTRODUÇÃO

Convém sublinhar que a brincadeira e o jogo – os quais exigem uma pluralidade de linguagens – não são simplesmente distrações individuais já que são as coisas mais bem partilhadas do mundo. Portanto, são fenômenos sociais enquanto “suporte de comunhão e alegria coletiva” ao promoverem a partilha de ações ou sensações que, sem isso, perderiam a graça. (RICHTER & FRONCKOWIAK, 2007, p. 26)

Este estudo decorre de inúmeras problematizações que circunscreveram a temática da alfabetização aos seis anos, nas Disciplinas de Alfabetização: teoria e prática I e II e no Estágio Curricular Obrigatório, nas modalidades de observação, planejamento e na regência de classe no primeiro ano do Ensino Fundamental. Inúmeros foram os questionamentos que emergiram ao observarmos quão pequenas são as crianças nas classes de alfabetização, ante a inadequação do mobiliário, ante o desejo constante de brincar muitas vezes silenciado pelas demandas curriculares, bem como o cansaço da rotina, quebrado pela sensibilidade da professora que inclui sistematicamente outras linguagens para dirimir o cansaço, tais como músicas, trava-línguas, atividades de relaxamento, entre outras.

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, hoje lei, objetivou oportunizar às crianças, particularmente aos filhos da classe trabalhadora, condições, oportunidades diferenciadas de aprendizagem, de acesso aos referenciais de cultura historicamente produzidos pela humanidade, através da ampliação de um ano de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, a aprovação e implementação da Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, passou a assegurar o direito à matrícula para as crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento compatível (BRASIL, 2007). Nosso destaque é que o atendimento compatível carece de questionamentos, dada à insegurança dos professores, às inadequações físicas estruturais das escolas, às discussões curriculares e metodológicas, apesar de os investimentos públicos efetuadas na formação dos professores, em programas como o PNAIC (Programa nacional de Alfabetização na Idade Certa).

Isso posto, apesar das boas intenções, nos induz a problematizar as repercussões e implicações no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, alcançadas pelos “benefícios” e/ou possibilidades desta lei. Em razão disso, ousamos perguntar: até que ponto é bom para as crianças antecipar sua entrada nos anos iniciais, suprimindo um ano de vivência na educação infantil? Por que acreditamos ser essa uma boa possibilidade? A criança foi ouvida acerca desta escolha? Se lhe tivesse sido oportunizada a escolha, o que faria? A escola, instituição formal, encarregada deste acolhimento e processo de ensino, foi devidamente preparada para receber essas crianças, com menos idade, no que se refere ao

mobiliário, ao espaço físico, aos recursos, à metodologia, às linguagens/conteúdos a serem ensinados? Conforme citamos na argumentação anterior, as indagações e problematizações situam-se nas observações realizadas por ocasião do estágio curricular e nas análises posteriores efetuadas em seminário, ouvidas as múltiplas percepções dos grupos, cujas vivências foram efetuadas em diferentes ambientes de redes públicas e privadas.

Mobilizadas pelas realizações e questionamentos acerca da alfabetização aos seis anos é que definimos o problema de estudo: que tratam de incursões na prática educativa na alfabetização aos seis anos foram registradas e refletidas em eventos de dimensão nacional, na região Sul, nesta última década 2006/2016? Que estudos materializaram as expectativas legais e pedagógicas anunciadas? Que exercícios/aprendizagens podem referenciar o processo formativo de professores alfabetizadores?

Com o intuito de responder aos questionamentos efetuados, definimos como objetivo geral analisar as publicações que refletem aos seis anos de implementação no Ensino Fundamental de Nove anos, no período 2006/2016, tendo em vista buscar, no anunciado e refletido, possibilidades formativas relativas à esta inserção.

Abramowicz, em 2002, anteriormente à implementação da lei do Ensino Fundamental de nove anos, já destacava a necessidade de cuidados com crianças de zero a seis anos, dadas às particularidades do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, não é fato recente, às instituições acolhedoras e formadoras. No entanto, o que temos de diferente na última década é a iniciação formal da criança de seis anos na alfabetização, em decorrência da expansão do Ensino Fundamental de nove anos, razão suficientemente forte para nos mobilizar para esta busca, acerca do quê e do como temos feito, bem como dos impactos deste fazer; tanto para as crianças quanto para a formação/atuação dos professores alfabetizadores.

2 DESAFIOS À ALFABETIZAÇÃO

As concepções e os métodos de alfabetização historicamente vêm sendo alterados em decorrência dos desafios e das exigências da sociedade contemporânea, assim como isso fora feito em outros momentos da história do país, desde 1500. A mudança de propósitos, moldada pelos movimentos ético-político vigentes.

Na última década, particularmente, com a inserção da criança de seis anos na alfabetização, temos outros desafios conjunturais que, apesar de ensejar possibilitar às crianças oportunidades de acesso à cultura, de aprendizagem da leitura e da escrita e de letramento efetivo, lê-se imposições do sistema econômico, forjando maturidades produtivas.

Neste momento de alterações e tentativas de mudança, por um lado, temos pesquisadores e profissionais atentos à temática/problemática; por outro, vemos os índices de analfabetismo sendo publicizados, minimizando a participação da esfera pública como corresponsável pelos dados anunciados, propiciando inclusões e exclusões simultaneamente: pela falta de condições físico-estruturais, pela precarização da profissão, pelo alijramento dos cursos de formação inicial, dentre outros.

O que se observa é que a alfabetização tem sido muito discutida nas produções acadêmicas e científicas nas últimas décadas e que analfabetismo continua sendo um dos grandes desafios para a academia e para os educadores desta área. Em razão disso, buscamos nos ocupar, neste estudo, das reflexões que vêm sendo feitas na última década acerca da alteração legal, com a inserção da criança de seis anos na alfabetização do Ensino Fundamental. Desejamos, igualmente, compreender os pressupostos que orientam as pesquisas e seus resultados, tendo em vista a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, como questões emergentes da alfabetização.

Garantir o acesso à leitura e à escrita é direito de cidadania. A escola tem um papel importante a desempenhar na concretização desse direito, contribuindo na construção do conhecimento de crianças e de adultos e ajudando-os a nunca esquecer a história, a sempre lembrar o esquecido, para que se torne possível – mais do que nunca – mudar a história. Para isso, ler a história é crucial. Por isso, escrever e reescrever os textos e a história, enquanto sujeitos da história que somos, tecendo – cada qual – os fios desta trama, neste ou em outros cursos. (KRAMER, 2001 *apud* GUIMARÃES, 2011, p. 15).

Nesta perspectiva, Soares (2000) destaca que as causas do fracasso na alfabetização se dão numa multiplicidade de perspectivas, resultantes das participações de diferentes áreas do conhecimento e de uma pluralidade de enfoques que envolvem professores e alunos em seus diferentes contextos culturais, métodos, materiais e meios.

Destaca, igualmente, que

“[...] aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um ‘instrumento’ para a obtenção de conhecimento, e que a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político” (SOARES, 2000, p. 22).

A este desafio é que se pretende associar o protagonismo na alfabetização e o letramento como compromissos políticos da cidadania ensejada.

Entre outros destaques, Soares (2000) evidencia que o processo de alfabetização está atrelado às características culturais, econômicas, tecnológicas, políticas e éticas, as quais são

determinantes por quem ensina e para quem aprende. Salvaguardadas as funções e finalidades da aprendizagem da língua escrita, essa discussão se caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetada, que tenta explicar as razões pelas quais o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, privilegiando ora uma ora outra habilidade. Variando, igualmente, de acordo com a área de conhecimento à qual pertencem as autorias. Vale destacar que uma teoria de alfabetização atenta ao compromisso social que respalda este processo exige articulação e integração com as múltiplas linguagens e suas interfaces.

Vale destacar também que o processo de alfabetização é um processo de natureza linguística, “[...] um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SILVA, 1981 *apud* SOARES, 2007, p. 21). É um processo que estabelece relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas, entre imagens, sons e significados, leituras e releituras. Isso significa um progressivo domínio de regularidades e irregularidades, executado cotidianamente a partir das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico da língua portuguesa e também a partir dos processos cognitivos que a criança utiliza para superar as barreiras na comunicação.

De acordo com Pelandré (2001), o professor alfabetizador deve propiciar a construção de relações de mediação entre os conhecimentos de mundo dos alfabetizandos e as diferentes modalidades da linguagem oralizada, lida e escrita utilizada, constituindo-se como interlocutor nesse processo. Esta possibilidade nutre uma relação pedagógica de movimento interdiscursivo, intertextual e dialógico, que proporcionará aos educandos ocupar diferentes papéis na relação alfabetização-letramento.

No exercício de caracterização conceitual efetuado, trazemos Mortatti (2006) chamando atenção para a história da alfabetização, por ela dividida em quatro momentos. O primeiro momento, denominado *A metodização do ensino da leitura*, se estende nos períodos de 1876 até o início da década de 1890, no qual as práticas de “o ensino da leitura utilizam os métodos da marcha sintética: da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (MORTATTI, 2006, p. 5). Quanto à escrita, este período se restringia à caligrafia e ortografia.

O segundo momento, de acordo com a autora, de 1890 até meados dos anos de 1920, é designado como *A institucionalização do método analítico*. Ensinava-se a ler a partir do

“todo”, para depois se proceder o ensino à análise de suas partes constitutivas. A escrita vinculada à caligrafia e ao tipo de letra a ser usada.

O terceiro momento foi caracterizado como *A alfabetização sob medida*, a partir de 1920 até o final da década de 1970, período este marcado pela resistência dos professores em utilizar o método analítico. Neste momento, segundo Mortatti (2006, p. 10), “fundou-se uma outra nova tradição do ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina*”. Evidenciam-se sinais de zelo com quem aprende e com quem ensina, pelo menos teoricamente.

O quarto e último momento, concebido por Mortatti, é designado *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*.

Funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorre da ênfase em *quem aprender* e o como *aprende* a língua escrita (*lecto-escritura*), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (MORTATTI, 2006, p. 11).

As alterações conceituais e os seus vínculos com os movimentos históricos e políticos permitem questionar por que e como alfabetizar para a cidadania com justiça social, para a formação humana integral ante as discrepâncias e injustiças sociais, econômicas, culturais, historicamente perceptíveis?

2.1 A alfabetização no Brasil, perspectivas da legislação: alterações e implicações

A lei 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ⁵instituída em 20 de dezembro de 1961, em seu artigo 27º destacava que: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderá ser formado classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”.

Em 11 de agosto 1971 foi instituída a segunda LDB, com a Lei nº 5.692/71, a qual em seus artigos 18º e 19º destacava que: “O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades” e “para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.”

Em 1996, a Lei nº 9.394/96, LDB vigente, trouxe o ensino com nova nomenclatura, o qual foi instituído como Ensino Fundamental, com os primeiros vestígios de uma possível

⁵ Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Consta no título IX Das *Disposições Transitórias* que “I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental”.

A Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, ao aprovar o PNE - Plano Nacional de Educação, fez constar em seus objetivos e metas para o Ensino Fundamental o que já constava como possibilidade na Lei 9394/96. Meta 2: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”.

A Lei 11.114 de 16 de maio de 2005 alterou o Art. 6º da LDB Lei 9394/96, tornando facultativa a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Na sequência, em fevereiro do ano subsequente, foi aprovada a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a seção III em seu artigo 32º, tornando o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, tendo como objetivo a formação básica do cidadão.

Nesta perspectiva, a partir do ano de 2006, a criança de seis anos obrigatoriamente passou a fazer parte do Ensino Fundamental de nove anos. Documentos do MEC passaram a reiterar que, com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, estar-se-ia proporcionando oportunidade de escolarização por um período maior às crianças carentes, garantindo-lhe mais tempo na escola, para obter melhor nível de aprendizagens (Brasil, 2006^a).

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006 fora instituído um prazo máximo, até 2010, para implementação do ensino fundamental de nove anos. Brandão (2009) destaca que o período foi de quatro anos de adaptação, de modo que os sistemas de ensino não fossem objeto de modificações inesperadas, o que poderia causar prejuízos às crianças em processo de ensino-aprendizagem. Visto que em 1996 isso já fora anunciado: que no futuro próximo, a criança de seis anos passaria a fazer parte do ensino fundamental. Cabe destacar que o Artigo 6º da LDB sofreu novamente alteração a partir da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, que torna obrigatória a matrícula da criança a partir dos quatro anos de idade na educação básica.

O PNE, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, definido para os próximos dez anos a contar da data de publicação, tem na Meta 2: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”.

De acordo com Bordignon (2015, p. 91), “[...] é possível compreender as políticas públicas como um conjunto de medidas e procedimentos dispostos que traduzem a orientação política do Estado, os quais visam regular as atividades governamentais e as tarefas de interesse público”. Pode-se destacar, ainda, que são projetos datados, atentos a particularidades priorizadas pelo poder público. Em razão disso, “a alfabetização é entendida e assumida como processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita na língua materna.[...], portanto, são políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão [...]” (MORTATI, 2010, p.329).

Nesta perspectiva vale indagar: que convicção temos de que esta política pública de ingresso na alfabetização aos seis anos enseja a cidadania e que isso será viabilizado igualmente a todas as crianças brasileiras?

No Brasil, um dos efeitos que o conjunto dessas medidas parece causar é a tendência de crianças cada vez mais jovens serem empurradas para as etapas seguintes da educação, sem que as escolas e as práticas educativas sejam antes adaptadas para as especificidades de sua faixa etária [...] (CAMPOS, 2010, p.11).

Outrora, desejamos veementemente que haja aprendizagem, a universalização do acesso e a garantia de sucesso a todas as crianças de seis anos (no seu tempo, dado o ciclo da alfabetização), de modo que aprendam a ler, escrever, calcular, entre outras habilidades, fazendo uso compreensivo e colaborativo de todas as linguagens.

2.2 A alfabetização aos seis anos: perspectivas e desafios atuais

O documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007, p. 8) ocupou-se da definição de uma concepção de criança como sujeito, como protagonista deste processo de inserção.

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos para essa etapa de ensino.

Isso significa que, independentemente da frequência ou não à Educação Infantil, a partir do momento em que a criança é matriculada no Ensino Fundamental, tem seus direitos assegurados e cabe à instituição e ao professor fazer este acolhimento e lhe oportunizar o

atendimento aos direitos sociais com trabalho pedagógico, situando-a ao demandado no currículo da escola.

Kramer destaca, no documento acima citado (BRASIL, 2007, p. 20), que: “[...] do ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental”. Não se trata de supressão de etapas, de negação do brincar e da brincadeira, trata-se de um processo formativo no qual o professor precisa levar em conta o conhecimento que cada aluno traz para a sala de aula.

Segundo Silva (2013, p. 33), “A profissão de professor foi percebida de diferentes modos no decorrer da história, pois à medida que havia mudanças na organização das sociedades, eram atribuídas à profissão docente novas demandas.”. Isso evidencia que aprovação da Lei do Ensino Fundamental de nove anos trouxe consigo alterações, particularmente na concepção de criança, na metodologia de ensino, no projeto político pedagógico da escola, entre outras.

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, dentre 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, 2007, p.8)

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2013), destaca no “§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano”.

Mello (2007, p. 11), neste sentido, contribui dizendo que:

Ao considerar os planos de desenvolvimento funcional e evolutivo, parece clara a importância de valorizar na escola não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimentos pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes.

Os novos motivos de condutas e as novas atitudes dos envolvidos no processo educativo demandam olhar e assumir a criança como “(...) um ser histórico, social e político,

que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam”. (KRAMER, 1999, p. 277).

Concebendo e assumindo a criança como sujeito histórico, tomar-se-á cuidados com a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, de modo que esta seja prazerosa para a criança, sem tirar-lhe o encanto acerca da escola. Neste sentido, o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007^a, p. 89) orientou a passagem zelando pelo planejamento de ensino, ou “(...) apresentando-o como fruto de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é [sempre] a aprendizagem das crianças”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS DO ESTUDO

Metodologicamente trata-se de uma pesquisa com suporte bibliográfico e do tipo, estado do conhecimento que, de acordo com Ferreira (2002, p. 259), são estudos “(...) movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, [com o propósito] (...) de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade (...)”.

Selecionamos como fontes para esta busca os trabalhos disponíveis online no sítio dos eventos da ANPEDSUL e do EDUCERE, por serem eventos de cunho nacional/internacional e que ocorrerem na região Sul do país. O recorte temporal para este estudo deu-se no período de 2006 a 2016. Foram utilizadas, na busca, as seguintes expressões: Alfabetização nos nove anos do Ensino Fundamental; Experiências de alfabetização nos nove anos do Ensino Fundamental; Ensino fundamental de nove anos. Somente foram localizados trabalhos com o descritor Ensino Fundamental de nove anos.

Feito o rastreamento e a catalogação prévia das produções, com as palavras de busca citadas anteriormente, efetuamos uma segunda seleção em atenção às produções que refletem crítica e analiticamente processos de incursão na prática educativa da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, fazendo a leitura integral dos textos selecionados.

No que se refere às fontes no sítio da ANPED Sul foram localizados inicialmente 14 trabalhos. Destes, foram selecionados para atender especificamente aos objetivos deste estudo cinco trabalhos; e no EDUCERE foram localizados 28 trabalhos, sendo que, destes, apenas sete compõem nossa busca por atenderem ao proposto nos objetivos.

A análise e interpretação dos resultados deste estudo amparam-se nos indicadores da Análise de Conteúdo, de Bardin (1979), sintetizados por Triviños (1987) como: Pré-análise, análise categorial e análise inferencial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DO ESTUDO

De acordo com os objetivos desta investigação, os dados obtidos estão agrupados por evento, com destaque ao tema, aos autores pesquisadores e aos principais autores que subsidiaram as discussões efetuadas; na sequência damos destaque às instituições que denominamos inquietas, cujos pesquisadores as representam, e à quantidade de estudos por instituição.

4.1 Distribuição dos estudos de acordo com evento pesquisado:

Quadro 01: Autores/pesquisadores tema de estudo, evento/ano e autores mais citados no estudo- EDUCERE

Autores	Tema De Estudo	Evento/Ano	Autores Principais
1. Maria Renata Hernandes	Um estudo acerca das concepções e práticas do professor alfabetizador	EDUCERE/2006	Brasil (1997); Ferreiro (1999); Ferreiro e Teberosky (1985)
2. Andreia Maria C. Lugle; Beatriz Carmo Lima de Aguiar	Um olhar investigativo sobre a concepção de infância no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.	EDUCERE/ 2009	Arroyo (2004); Brasil (2004 e 2006); Nascimento (2006); Rousseau (1968)
3. Geizebel Vasconcelos C. Braz; Cassiana Magalães	O ensino fundamental de nove anos: o que orientam os documentos e o que dizem os professores.	EDUCERE/ 2011	Baptista (2009); Brasil (2009 E 2007); Monteiro (2009); Vasconcelos (2009)
4. Margarete Borsi Jarussi; Laurinda Ramalho Almeida	Ensino fundamental de nove anos: sentimentos revelados por professores do 1º ano.	EDUCERE/ 2011	Aguiar (2006); Brasil (2005); Mollica (2012); Wallon (1995)
5. Maria Odete V. Tenreiro; Esméria de Lourdes Saveli	O que relevam professores e coordenadores sobre o trabalho pedagógico nas classes do 1º ano do ensino fundamental de nove anos?	EDUCERE/ 2011	Arroyo (2009); Brasil (2006); Callegari (2007); Nóvoa (2008);
6. Fernanda A. Silva de Góes	Avaliação da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos.	EDUCERE/ 2015	Brasil (2005); Freire (1979); Esteban (2000); Rapoport, Ferrari e Silva (2009)

7. Karla Cristine W. Borges; Rejane Klein	Considerações sobre o processo de implementação do ensino fundamental de nove anos na rede pública municipal de Irati-PR.	EDUCERE/ 2015	Ball (2001); Brasil (2007 E 2009); Shiroma (2005)
--	---	---------------	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, amparada nos estudos catalogados. 03/2017.

A categorização dos autores principais deu-se pela recorrência da presença deles em mais de um dos trabalhos analisados. Os autores que aparecem em mais de um trabalhos catalogados são: Arroyo (2004 e 2009), e os documentos do MEC (2004, 2006, 2007 e 2009), em suas diferentes versões (2004, 2006, 2007 e 2009).

Quadro 02 – Autores/pesquisadores tema de estudo, evento/ano e autores mais citados no estudo - ANPEDSUL

Pesquisadores	Tema De Estudo	Evento/Ano	Autores Principais
1. Rosane Fronza Puirm	Ensino fundamental ampliado: um estudo sobre referencial curricular.	ANPED Sul/ 2008	Bauer (2002); Brasil (2006); Libaneo (1999); Silva (1995)
2. Maria Lucia Marocco Maraschin; Rosangela Padilha Coelho da Cruz	A alfabetização aos seis anos: indicadores de um novo processo, o ensinar reaprendendo.	ANPED Sul/ 2010	Barbosa (2006); Nóvoa (2002); Tardif (2002); Esteban (2002); Vasconcellos (1995)
3. Carla Cristiane Loureiro	Os colégios de aplicação e a implementação do ensino fundamental de nove anos.	ANPED Sul/ 2010	Brasil (2006); Evangelista (1999); Santos (2006); Shiroma <i>et al.</i> (2002); Triviños (1987)
4. Gabriela Medeiros; Caroline Michel; Mônica Vahl	Mas afinal: o que é o 1º ano do ensino fundamental de Nove anos?	ANPED Sul/ 2010	Bordignon (2007); Brasil (2004 E 2006); Goulart (2007); Rapoport <i>et al.</i> (2008); Pinho; Soares (2001); Valiengo (2009)
5. Susana Inês Molon	O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: desafios e implicações educacionais para as crianças e as professoras.	ANPED Sul/ 2012	Bordignon (2009); Brasil (2004 e 2007); Vygotsky (2007)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, amparada nos estudos catalogados. 03/2017.

Considerando a recorrência da presença dos autores que fundamentam os estudos, neste sítio, os destaques são: Bordignon (2007 e 2009) e novamente os documentos do MEC, em suas diferentes versões (2004, 2006, 2007 e 2009).

O quadro a seguir apresenta as instituições que denominamos inquietas, ou seja, vêm se ocupando da alfabetização aos seis anos no Ensino Fundamental na primeira década de implementação (2006/2016). O destaque coube à UEL⁶ com dois trabalhos publicados nos anos de 2009 e 2013. As demais instituições apresentam um trabalho publicado.

Quadro 03 – Instituições envolvidas, quantidades de estudos catalogados por instituição

INSTITUIÇÃO	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	Nº
FURB	—	1	—	—	—	—	—	—	1
FURG	—	—	—	—	—	1	—	—	1
UFSC	—	—	—	1	—	—	—	—	1
EUPA	—	—	—	—	—	—	—	1	1
UNICENTRO	—	—	—	—	—	—	—	1	1
UFRGS	—	—	—	1	—	—	—	—	1
Ufpel	—	—	—	1	—	—	—	—	1
UEL	—	—	1	—	—	—	1	—	2
PUCSP	—	—	—	—	—	—	1	—	1
Sem instituição	—	—	—	—	1	—	—	—	1
UNITOLEDO	1	—	—	—	—	—	—	—	1
TOTAL:									12

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, amparada nos estudos catalogados. 03/2017.

4.2 Categorias que emergem dos estudos selecionados

A leitura integral dos textos selecionados nos permitiu a definição das categorias constituídas e explicitadas na análise deste estudo. Agrupamos as contribuições em quatro categorias principais, as quais traduzem possibilidades e desafios que permitem qualificar as práticas educativas do Ensino Fundamental de nove anos, particularmente na alfabetização no 1º ano.

4.2.1 A escuta como princípio do ato de planejar – o respeito às crianças, seus tempos e espaços

Assumindo a importância do ato de planejar como exercício de provisionamento do fazer docente, pautado nas demandas dos sujeitos, do currículo, do contexto e do processo educativo, adentramos a compreensão e a vinculação do exercício do diagnóstico.

⁶ Universidade Estadual de Londrina.

O diagnóstico consiste, portanto, numa das mais importantes e complexas etapas do planejamento. Nele, as pessoas envolvidas na ação, poderão encontrar informações necessárias acerca das decisões que envolvem o planejamento. Um diagnóstico bem elaborado interfere em todas as demais etapas do planejamento, pois é dele que decorrem as decisões em torno ato de planejar e do realizar. Qualquer decisão pode ser modificada frente ao diagnóstico escolar. (REALI, 2010, p.01)

Neste sentido, as autoras Medeiros, Michel e Vahl (2010, p. 8) trazem em sua pesquisa uma afirmação de que as crianças dão indicativos de como trabalhar e desenvolver as aulas. A professora 6⁷, citada no estudo, destaca que: “(...) eu me sentia com medo, insegura, mas ao mesmo tempo eu descobria e os alunos me mostravam formas de estimulá-los e de desenvolver a aula”.

A afirmação em destaque nos permite evidenciar a escuta quanto às particularidades e necessidades da turma e das crianças. Neste sentido, Cruz e Maraschin (2012, sp) destacam que, em determinados momentos da aula, “Precisamos mais de audição do que fala” e “Quem sabe se ouvíssemos mais as nossas crianças, perceberíamos o que elas eles viriam a nos dizer. Destacando o que desejam, como e porque desejam, e nós, com base nestes conhecimentos, experiências e teorias, acertaríamos mais do que habitualmente acertamos quanto ao processo educativo das crianças”.

Isso posto, nos permite problematizar algumas questões que julgamos importantes e necessárias antes, durante e depois do exercício do planejamento, tais como: quem são as crianças de seis anos? Qual sua bagagem cultural e histórica? O que esperam aprender na escola? O que temos a ensinar? Como ensinamos e ou precisamos ensinar?

O documento do MEC *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007, p. 89) destaca que, quanto ao planejamento de ensino, temos várias opções: “(...) os planos de aula, os projetos de trabalho, as sequencias didáticas, são, e ou devem ser (...) frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças”.

Em razão disso, é oportuno destacar que o cuidado e a escuta atenta restituam o professor que silencia para ouvir, para observar, para sentir, entre outras habilidades, dispondo o que tem de melhor, tendo em vista práticas diferenciadas de um sujeito que protagoniza a ação docente, mas chama seus alunos aos protagonismos.

⁷ As falas de pesquisa e de sujeitos pesquisados constantes neste estudo, são excertos retirados dos estudos catalogadas. Não são pesquisas realizadas por esta pesquisadora.

[...] o professor progressista ‘deve apresentar-se como sujeito de sua ação’, como sujeito consciente de seu papel social, ‘deve ter’ objetivos claros (conscientizar o educando possibilitando-lhe a apropriação do saber sistematizado como passos para sua emancipação) e ‘deve ter competência técnica’ para conduzir sua ação na direção desses objetivos. Essa necessária competência crítica e racional é o que lhe permite uma ação ordenada e identificável em favor da transformação social. Ele define, ele planeja, ele dirige, ele controla sua ação, seu dizer, tornando-se visível em suas intenções e objetivos. Apesar de socialmente determinado, ele tem o poder (autonomia, e logo responsabilidade) de compreender e lutar (FONTANA, 1997, p. 25).

A responsabilidade de compreender e de empreender no ato de planejar reforça no professor e nos educandos a necessidade de ações colaborativas, que alcançam a escola, seu entorno, as famílias, enfim, todos os envolvidos no processo educativo.

4.2.2 O diálogo entre família e escola: subsídio para o professor nas ações educativas

Almeida e Jurussi (2013, p. 13259), em seu trabalho, trazem a perspectiva dos sentimentos revelados pelos professores alfabetizadores com a nova mudança do ensino fundamental de oito para nove anos de duração. Uma das professoras entrevistada pelas autoras revela diferentes sentimentos, entre os quais destacamos o da preocupação, que tem relação com seus alunos, e o papel da família de dialogar com a escola. Segundo a professora Marcia, “Um dia, um pai veio conversar comigo porque eu estava muito preocupada com minha aluna que só chorava. [...] e ele me disse que havia se separado da mãe da menina. Percebi que a menina não estava sabendo lidar com a situação”.

No fragmento da fala acima citada, emerge a necessidade de conhecermos a criança, sua família e seu entorno. Isso posto, recoloca a necessidade da cumplicidade entre família e escola, no sentido de ampararmos a criança emocionalmente, resgatando-a sempre que possível a partir das referências de vida, cultura e história, as quais a constituem enquanto sujeito histórico e situado.

Maraschin e Cruz (2012, sp) destacam que a transição Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dá-se com tranquilidade, quando família e escola atuam juntas e colaborativamente.

4.2.3 A alfabetização como processo de ensino-aprendizagem com as múltiplas vozes e linguagens

Os estudos catalogados evidenciam a importância da presença, da identificação e compreensão das múltiplas linguagens, as quais precisam ser reconhecidas e trazidas para a

sala de aula como parte integrante da vida das crianças, sujeitos do processo de aprendizagem. Quando nos referimos às múltiplas linguagens, trazemos os sons da natureza, da música, do corpo, os ritmos, os signos, sinais, códigos, imagens, os números, as plantas, as flores, a terra, as artes, enfim, tudo o que cerca a criança nas suas individualidades e coletividades. A diversidade de linguagens e possibilidades que as constituem atua na imaginação, na criatividade, na fantasia.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), no documento de alfabetização, temos que a alfabetização é o processo de aprendizagem das diferentes linguagens (escrita, matemática, das ciências, das artes e do movimento...). Neste sentido, damos destaque ao que Maraschin e Cruz (2012, sp) revelaram-se atentas: as demandas de formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Mudar a concepção não é o suficiente, os professores do primeiro ano do Ensino fundamental precisam atuar no sentido de possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em todos os seus aspectos, social, de interação, comunicação, etc.

Reforçando o já exposto sobre as múltiplas linguagens, as quais precisam estar presentes em sala de aula, a autora Molon (2012, p. 6) traz em sua pesquisa que “As propostas pedagógicas observadas nas práticas diárias de ensinar e aprender foram vistas como experiências complexas, difíceis, que envolvem diferentes e múltiplas linguagens”. A autora chama a atenção também para outro aspecto importante: os diferentes níveis de aprendizagem, o que implica compromissos entre os sujeitos participantes do processo.

Braz e Magalhães (2013, p. 10.778) falam de uma alfabetização contextualizada, lúdica, feliz, da qual emergem diferentes vivenciadas no contato com os livros, com os jornais, com brinquedos, com cores, formas, expressões, marcadas por relações éticas e estéticas. Kramer, nos documentos (BRASIL, 2007^a), destaca que os direitos da criança precisam ser assegurados e o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis.

4.2.4 A presença do jogo, do brinquedo e da brincadeira no processo formativo da criança do 1º ano do Ensino Fundamental

Entre as preocupações que emergem dos relatos estudados, evidencia-se o compromisso com a alfabetização sistemática, com a aprendizagem da leitura e da escrita, como processos que prescindem particularmente do brincar, entendendo-os fora da compreensão de que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são e podem ser estratégias de aprendizagem dos processos de leitura e escrita. O rigor imposto à aprendizagem da leitura e

da escrita focados nas avaliações da larga escala, nas demandas externas à criança, precisam ser repensados, dadas as particularidades de seis anos.

Os estudos de Braz e Magalhães (2013, p. 10.777) evidenciam que o brincar parece ter deixado de ser algo intrínseco às atividades de leitura e escrita. Tem-se constituído em algo separado, marcado por momentos pré-estabelecidos, conforme o exposto nos relatos da professora C e D: “[...] dedicar o ultimo horário das aulas diariamente para tais atividades.” e “Toda sexta-feira é dia do brinquedo, meus alunos brincam 30 minutos neste dia”.

Os destaques efetuados permitem afirmar que o brincar está presente em sala de aula, mas desvinculado da leitura e da escrita. Kramer (2006) evidencia que o brincar no ensino fundamental com a inclusão da criança de seis anos deve ser contemplado como necessidade tanto quanto o compromisso com o aprender.

Tenreiro e Saveli (2011, p. 9.889), em sua pesquisa, afirmam que os professores compreendem as especificidades do Ensino Fundamental, evidenciam que o lúdico o brincar devem fazer parte da aprendizagem de leitura e escrita. No entanto, há cobranças externas, de pais, da comunidade escolar, marcada pela negação do direito ao brinquedo e à brincadeira, focando na aprendizagem da leitura e da escrita. Isso pode ser percebido na afirmação de uma colaboradora na pesquisa destes autores. “Eu vejo a importância de fazer um trabalho prático com a criança [...], [...] ao mesmo tempo tem provinha Brasil, avaliação externa da prefeitura [...], A paranoia é aprender a ler e escrever!” (Coordenadora Pedagógica).

Lugle e Aguiar (2009, p. 6.448), em seu estudo, evidenciaram uma situação similar: “[...] Percebemos que a infância está ficando mais curta. Com o currículo escolar cada vez mais exigente, a criança não tem muito tempo para brincar, por muitas vezes, o professor se vê obrigado a cumprir o programa” (Prof. 3).

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), “O cotidiano escolar é um espaço permeado de contradições sociais, porque nele estão inseridas, pessoas com histórias singulares, individuais ou coletivas [...]”. Neste sentido, são inúmeras as contradições que emergem do cotidiano escolar, atrelados a convicções e histórias singulares.

Além das categorias citadas anteriormente, outros desafios perpassam as discussões efetuadas pelos pesquisadores cujos relatos de experiências catalogamos, entre as quais destacamos: a não adaptação da estrutura física das unidades escolares e das salas de aula; a improvisação e ou a transposição do currículo da 1ª série para o 1º ano; a falta de formação inicial e continuada compatível com as necessidades e mudanças; o não acompanhamento pedagógico; o saudosismo das crianças, quanto a educação infantil, entre outras particularidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e análises efetuadas acerca da implementação do Ensino Fundamental de 09 anos, com foco no 1º ano da alfabetização, a partir dos textos catalogados, nos permitem chamar atenção de alguns aspectos, os quais parecem silenciados nos exercícios relatados. Podemos afirmar de acordo com o exposto que, embora diferença de apenas um ano de 7/6 anos, temos outra criança que adentra ao processo de aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental. Dizemos outra criança em decorrências das expectativas, do tamanho, das inserções culturais, dentre outros aspectos.

Convencidas da importância, da antecipação deste ano no ensino fundamental, não mantemos o mesmo convencimento no que se refere às práticas educativas que vem sendo implementadas cerceando o brinquedo, a brincadeira e o jogo como estratégias formativas necessárias à preservação do tempo/infância vivido pelas crianças.

Destacamos igualmente, a necessidade da escuta atenta como uma estratégia para diagnosticar as necessidades e interesses das crianças, evidenciando o que fazer, como e porque fazer. Estas decisões subsidiam as ações educativas do planejamento anual/diário, que se ancora nas múltiplas vozes e linguagens. Exercícios, possibilidades reais e significativas para a criança e para o docente.

A localização, a leitura e a análise das experiências refletidas, evidenciam que a formação pessoal e profissional são exercícios que exigem esforços de diferentes ordens formativas, as quais decorrem dos diálogos entre família e escola, dos diálogos entre universidade e escola, do diálogo com as crianças, cuja voz e vez acreditamos ser fundamental. Além das interlocuções teóricas que subsidiam os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das práticas educativas..

Nesta perspectiva emergem outras questões, tais como a alfabetização nas e com as múltiplas vozes e linguagens, que segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), constitui-se ainda em uma atividade interativa, interdiscursiva de apropriação de diferentes linguagens produzidas culturalmente. Embora o professor perceba que as necessidades das crianças perpassam as múltiplas linguagens, o brincar, o faz de conta, quando os professores implementam a ação educativa eles reiteram que a criança não pode mais brincar deixando a presença do jogo e do brinquedo e da brincadeira no processo formativo da criança do 1º ano do Ensino Fundamental para outros momentos que muitas vezes são evidenciados apenas como prêmio.

Nallin *apud* Nicolau (1988, p. 78), afirma que:

Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo (...). O brincar possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar.

Isso nos permite afirmar que as práticas educativas atreladas ao brincar, o jogo e da brincadeira não são uma atividade simples e aleatória apenas para ocupação do tempo, constitui-se em uma atividade necessária à construção do desenvolvimento integral da criança de forma a tornar a aprendizagem mais significativa e construtiva.

É importante mencionar que apesar do pequeno número de estudos publicizados no gênero acadêmico “relato de experiência” podemos assim concluir através da leitura e análise dos estudos que: não basta garantir o acesso à educação básica é preciso a garantia de uma educação de qualidade, pautada nas particularidades e direitos das crianças.... Este exercício nos proporcionou refletir sobre nossa formação acadêmica, nossa postura enquanto profissional e futuras professoras alfabetizadoras. Possibilidade essa que modificou olhares, posturas e instigou desejos, conhecimentos, aprimoramento profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **Pesquisas em políticas públicas na educação infantil**. 25ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2002.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca Paschoal, Jaqueline Delgado (organizadores). **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. **A educação infantil como direito**. In. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

Escrita acadêmica. **Gênero acadêmico: O relato de experiência**. Disponível em: <<http://www.escritaacademica.com/topicos/generos-academicos/o-relato-de-experiencia/>> Acesso em: 11/07/2017

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n.º 79, Agosto/2002.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professores? : aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. Campinas, SP : [sn], 1997.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944-2009)**. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>> Acesso em: 09/01/2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30º, 32º e 87º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm> Acesso em: 26/12/2016.

Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 26/12/2016.

Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 26/12/2016.

Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 26/12/2016.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 26/12/2016.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 26/12/2016.

Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 21/02/2017.

LEI Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 09/03/2017.

MELLO, Sueli Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/>> Acesso em: 04/02/2017.

MORTATTI, M.R.L. **Alfabetização no Brasil**: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista brasileira de educação*, 2010.

NALLIN, Claudia Góes Franco. Memorial de Formação: **O papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Alfabetizar letrando**: um desafio. Comunicação apresentada no Congresso Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos (UFSC). 2001. Disponível em http://www.cfh.ufsc.br/~carolpaz/feea/eventos/arquivos_congressoeja/nilceiapelandre.PDF.

Resolução CNE/CEB nº. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2010 f. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26/12/2016.

REALI, Noeli G. **Diagnóstico escolar:** implicações político/pedagógica e questões metodológicas. Chapecó, 2014. (texto mimeo)

RICHTER, Santra & FRONCKOWIAK, Angela. Alfabetização, letramento e experiência política: a seriedade da alegria: In: FERREIRA, Valéria Silva. Infância e linguagem Escrita: práticas docentes. (Org.).Itajaí:Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.** Diálogo Educacional (PUCPR), v. 6, p. 37-50, 2006.

Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares.** Florianópolis: COGEN, 1998. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/PC_Temas_Multidisciplinares.pdf>

SILVA, Sandra Cristina Oliveira da. **Cotidiano escolar:** como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico? Recife: O autor, 2013.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização.** Caderno de Pesquisa, São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização.** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n.1).

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr, 2004, nº 25.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

REFERÊNCIAS DAS PUBLICAÇÕES EM ANÁLISE

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; JURUSSI, Margarete Borsi. **Ensino fundamental de nove anos:** sentimentos revelados por professores do 1º ano. Curitiba-PR, 2013.

AGUIAR Beatriz Carmo Lima de; LUGLE, Andreia Maria Cavaminani. **Um olhar investigativo sobre a concepção de infância no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.** Curitiba- PR, 2009.

BRAZ, Geizebel Vasconcelos Cicero; MAGALÃES, Cassiana. **O ensino fundamental de nove anos:** o que orientam os documentos e o que dizem os professores. Curitiba- PR 2013.

BORGES, Karla Cristiane Werner. **Considerações sobre o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos na rede pública municipal de Irati-PR.** PUCPR, Curitiba-PR, 2015.

CRUZ, Rosângela Padilha Coelho da; MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. **A alfabetização aos seis anos:** indicadores de um novo processo o ensinar reaprendendo. Curitiba- PR, 2012.

PUIRM, Rosane Fronza. **Ensino fundamental ampliado: um estudo sobre referencial curricular.** 2008.

GÓES, Fernanda Andrea Silva de. **Avaliação da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos.** PUCPR, Curitiba- PR, 2015.

HERNANDES, Maria Renata. **Um estudo acerca das concepções e práticas do professor alfabetizador.** Curitiba- PR, 2006.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **Os colégios de aplicação e a implantação do ensino fundamental de nove anos.** Curitiba-PR, 2010.

MEDEIROS, Gabriela; MICHEL Caroline; VAHL, Mônica. **Mas afinal o que é o 1º ano do ensino fundamental de nove anos?** Curitiba-PR, 2010.

MOLON, Susana Inês. **O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: desafios e implicações educacionais para as crianças e para as professoras.** Curitiba- PR, 2012.

TENREIRO, Maria Odete Vieira; SAVELI, Esméria de Loudes. **O que revelam professores e coordenadores sobre o trabalho pedagógico nas classes do 1º ano do ensino fundamental de nove anos.** Curitiba- PR, 2011.