



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA

JOCIANE BECKER
VANESSA PAPPIS

O NOVO E O VELHO NA ALFABETIZAÇÃO:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS!

CHAPECÓ
2018

JOCIANE BECKER

VANESSA PAPPIS

**O NOVO E O VELHO NA ALFABETIZAÇÃO:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS!**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Marroco Maraschin

CHAPECÓ

2018

JOCIANE BECKER

VANESSA PAPPIS

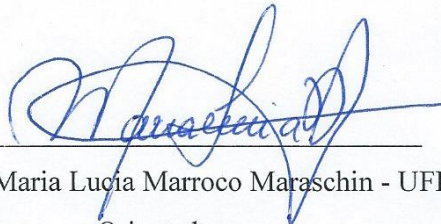
**O NOVO E O VELHO NA ALFABETIZAÇÃO:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS!**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

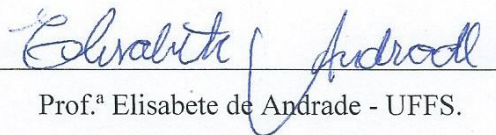
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

03/07/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Marroco Maraschin - UFFS
Orientadora



Prof.^a Elisabete de Andrade - UFFS.



Prof.^a Suzi Laura da Cunha - UNOCHAPECÓ.

O NOVO E O VELHO NA ALFABETIZAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS!

Jociane Becker¹

Vanessa Pappis²

Maria Lucia Marocco Maraschin³

Resumo

Este estudo, acerca das inovações e das contradições (do velho e do novo) na e para a alfabetização no Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos, busca responder à seguinte indagação: Que discussões e inovações vêm sendo assumidas e publicizadas em atenção aos processos de alfabetização no I Ciclo do Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos, no pós Lei nº 11.274/2006? O que dizem os interlocutores do tema, e o que compreendem os estudantes da formação inicial em relação a este processo? O objetivo deste estudo é analisar e cotejar os entendimentos de alfabetização e inovação (o novo e o velho) dando destaque às mudanças e às contradições que permanecem, apesar da mudança de legislação e das reflexões que vêm sendo realizadas. Constitui-se de uma pesquisa qualitativa, com suporte bibliográfico, do tipo estado do conhecimento e documental. Primeiramente, adentramos nos estudos que se ocupam desta especificidade formativa disponíveis na base científica da *SciELO* e, na sequência, buscamos as compreensões assinaladas em relatórios de estágio curricular obrigatório do Curso de Pedagogia, realizados no I Ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). Para dar guarida ao exposto, embrenhamos nos estudos de Mortatti (2006), Smolka (1993), Lemle (2007), Freire (2000; 2011; 2012) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), dentre outros que se ocupam das discussões relativas à alfabetização e aos seus desafios históricos. Os processos educacionais são vistos, pelos pesquisadores da inovação, como algo histórico e circunstancial, tais como as contribuições de Messina (2001), Carbone (2002), Isaia, Bolzan e Maciel (2009), Imbernón (2010) e Leite, Genro e Braga (2011). Como resultados, destacamos a dicotomia entre as exigências legais e os compromissos assumidos pelo Estado, enquanto ente provedor dos direitos, junto às redes e às unidades escolares. Além disso, há pouco diálogo entre as universidades, escolas e professores alfabetizadores, o que torna essa parceria frágil; há também um hiato entre produção, formação e vivências de alfabetização, o que mostra a distância entre as partes envolvidas em tal processo. Há, pois,

¹ Acadêmica da 10ª fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó. E-mail: jocibec@hotmail.com.

² Acadêmica da 10ª fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó. E-mail: vaanep@hotmail.com.

³ Professora orientadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó. E-mail: maraschin.marialucia.ml@gmail.com.

necessidade de novos movimentos organizativos, novos currículos, novas metodologias e novas possibilidades de aprendizagem, as quais foram e estão sendo requeridas, em função de que a criança de seis anos, tornou-se aluna do 1º ano do Ensino Fundamental, e a pergunta segue: o que podemos fazer?

Palavras-chave: O novo e o velho na alfabetização. Inovação e Contradição. Formação inicial e continuada.

1 INTRODUÇÃO

Entre os múltiplos desafios que vivenciamos no processo formativo da graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a alfabetização, constituiu-se um dos temas de que mais ocupou nossa atenção, razão pela qual, no estágio curricular obrigatório, incursionamos em classes de alfabetização e em estudos que refletiram sobre esta realidade e, neles, ancoramo-nos, tornando-o nosso Trabalho de Conclusão do Curso.

Na vivência e nos estudos realizados durante o curso de graduação, compreendemos ser esse tema meritório da nossa atenção, particularmente em decorrência dos desafios inerentes à implantação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, dadas às exigências de mudança circunscritas na lei, extensivas aos professores e às crianças. A necessidade de novos movimentos organizativos, novos currículos, novas metodologias e novas possibilidades de aprendizagem que foi e está sendo requerida, em função de que a criança de seis anos, tornou-se aluna do 1º ano do Ensino Fundamental.

No bojo desta alteração e suas implicações, aderimos à compreensão das discussões relativas à inovação educacional. A inovação, legal, metodológica e estrutural requerida coloca uma questão muito importante para o pensar, o fazer e o ser docente, dadas às expectativas dos educandos, dos pais e às necessidades das escolas.

Para dar guarida ao exposto, irrompemos nos estudos que se ocupam das discussões relativas à alfabetização, seus desafios históricos e as discussões sobre a inovação na educação e/ou nos processos educacionais como algo histórico e circunstancial. O problema de pesquisa, que dirige nossa busca, é: Que discussões e inovações vêm sendo assumidas e publicizadas em atenção aos processos de alfabetização no I Ciclo do Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos, no pós Lei nº 11.274/2006? O que dizem os interlocutores do tema, e o que compreendem os estudantes da formação inicial em relação a esse processo?

Para aprofundar a discussão, definimos como questões de pesquisa: Que compreensões de inovação educacional e de alfabetização estão traduzidas em artigos acadêmicos disponíveis na base da *SciELO*?, Como esta caracteriza a alfabetização e que práticas inovadoras a traduzem? Como o cotidiano escolar da alfabetização é sentido pelos estudantes em processo de formação no Curso de Pedagogia?

Esse estudo se constitui em uma pesquisa qualitativa, com suporte bibliográfico, do tipo estado do conhecimento e documental. O subsídio teórico advém de estudos relacionados à alfabetização de Mortatti (2006), Smolka (1993), Lemle (2007), Freire (2000; 2011; 2012) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), e da inovação de Messina (2001), Carbone (2002), Isaia, Bolzan e Maciel (2009), Imbernón (2010) e Leite, Genro e Braga (2011).

O exercício do estado do conhecimento ampara-se nas contribuições de Ferreira (2002), tendo como propósito contribuir na circulação e no intercâmbio acerca do que já foi construído, otimizando a pesquisa. Em decorrência do carácter exploratório, o acesso aos artigos, aos relatórios e aos seus artigos subsequentes, evidenciam um tenciosamento constante entre o velho e o novo, o novo e velho. Ao acionar novas possibilidades, coloca-se em xeque o que, aparentemente, sempre deu certo. A pergunta que deveria ser feita é, a quem isso favorece? Quem ganha com isso? O que ganha? Que disputa seria essa? Quando a nobreza da causa vai muito além ao ato de aprender a ler e escrever, de ensinar a ler e escrever; do alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, a causa é cidadã, é social, em razão disso, as vaidades acadêmicas deveriam render-se em prol da ação colaborativa que aglutina a universidade, a escola e os professores alfabetizadores pela criança de 06 (seis) anos, que adentra as classes de alfabetização na contemporaneidade.

Nesta perspectiva o presente estudo está organizado em seu primeiro item quanto aos sentidos e significados da alfabetização com letramento, apresentada como demanda contemporânea subsidiada por olhares que tratam a alfabetização no Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos como um novo pensar e fazer desta, com uma abordagem focada na inovação. Na sequência apresentamos o caminho metodológico, os resultados da busca, com análise e interpretação dos achados.

2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO E SEUS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

2.1 ALFABETIZAÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Muitos estudos e pesquisas ao longo dos anos vêm se ocupando das questões da alfabetização, suas características, concepções, práticas, desdobramentos e desafios, anunciando transformações que impactam e exigem mudanças estruturais, físicas, materiais e didático-pedagógicas nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem da alfabetização. Segundo Mendonça (2016), a alfabetização possui um conjunto de teorias, métodos e metodologias nas quais refletem caminhos e trajetórias que acompanham as transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais e que ocorrem, na história da humanidade, desde o surgimento da escrita.

De acordo com Mortatti (2006), no Brasil, o termo alfabetização começou a ser utilizado mais tardiamente devido ao processo de colonização e de institucionalização das escolas, mais precisamente no início do século XX, cuja designação correspondia ao ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização. Para essa autora, a história da alfabetização é marcada pelas disputas entre os métodos com o passar do tempo, sendo periodizada em quatro momentos ou fases. O primeiro momento, segundo ela, compreende o período do final do Império e início da década de 1890. O método utilizado era a marcha sintética, que se subdividia em soletração, fônico e silabação, partindo das partes menores para o todo. Já no segundo momento, de 1890 a 1920, ocorreu a institucionalização do método analítico que se caracterizava por metodologias que partiam do todo para as partes, como a palavração, a sentencição e a história ou contos. No terceiro momento, entre 1920 até o final da década de 1970, emergiram os métodos ecléticos ou mistos, os quais ganharam força nas classes de alfabetização. E o último momento, compreendido de meados de 1980 até os dias atuais, é caracterizado pela revolução conceitual de utilização do pensamento construtivista apresentado a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Além disso, a partir da década de 1980, também ocorreu o surgimento da corrente interacionista ou histórico-cultural de alfabetização (MORTATTI, 2006), a qual se perpetua, conceptivamente, até os dias atuais.

A alfabetização, de acordo com Smolka (1993), Lemle (2007) e Freire (2012), dentre outros que dela se ocupam, constituiu-se de um processo de ensino-aprendizagem complexo, difícil e altamente desafiador, implicado no ensinar e no aprender a língua materna em suas múltiplas interfaces e linguagens. Trata-se, pois, de um processo em que professor e aluno são sujeitos que constroem e se apropriam das diferentes linguagens. Ética e politicamente, a alfabetização é um direito necessário a todo e qualquer sujeito, que lhe possibilita o

desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades e competências, oferecendo-lhe condições e oportunidades para que este usufrua dela, produzindo olhares e significações e se inserindo modificando o universo letrado.

Para Freire (2011), alfabetizar é aprender a dizer e ler a sua palavra, é um ato político, de amor e de conhecimento necessário à cidadania de todo e qualquer sujeito. O autor diz ainda que se alfabetizar não é repetir palavras e frases sem sentido, mas é escrever, analisar, criticar, descobrir as significações das coisas ao seu redor, do mundo a sua volta, dando-lhes uma nova significação e sentido. Smolka (1993, p.38) corrobora com o proposto, destacando que, “a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever.”.

O ensino e a aprendizagem, com sentido e com significado, constituem-se num processo educacional fundamental para o ser humano. Em razão disso, assume-se que, alfabetizar é muito mais do que ensinar conteúdos e informações, porque deve possibilitar aos estudantes que se assumam como seres críticos e reflexivos, apropriando-se e fazendo uso da escrita e da leitura nos diversos espaços e tempos (FREIRE, 2000).

Nessa perspectiva, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), ancorada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, a alfabetização é um processo de aprendizagem e apropriação das muitas vozes e linguagens presentes nos mais variados espaços e ambientes sociais, nos quais os sujeitos se vinculam. É um processo social, que se efetiva por meio das interações e relações que o sujeito estabelece consigo, com os outros, com a leitura e a escrita em suas variadas manifestações e linguagens no mundo em que vive.

Para Smolka (1993), a alfabetização é um processo interativo e interdiscursivo que deve possibilitar a construção e a organização de conhecimentos e saberes em relação à leitura e à escrita dos diferentes símbolos, signos, artefatos culturais, gêneros discursivos e comunicacionais presentes em campos e áreas variadas da sociedade letrada.

Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 1993, p. 45).

Assim sendo, ler e escrever não são simples habilidades motoras e técnicas, aprendidas através de práticas repetitivas, mecânicas, artificiais e obsoletas que provêm da cópia e da reprodução de letras, sílabas, palavras e expressões soltas e sem (ou pouco) sentido, desvinculadas dos seus usos e práticas sociais. Vai muito além disso, porque os alunos

precisam ser levados a apreender a significação profunda do objeto, pois memorizar não possibilita a transformação e a construção do conhecimento (FREIRE, 2012).

Geraldi (2006, p.91) destaca que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto.”, em que são construídos os significados a partir do estabelecimento de relações e diálogos com outros textos e com as experiências de vida. O leitor, então, não é passivo, mas agente ativo que ressignifica e reelabora aquilo que está escrito, constituindo para si uma das leituras possíveis.

Carvalho (2011, p.67) destaca, outrossim, que: “Não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo.”. Em razão disso, as diferentes práticas educativas e pedagógicas necessitam possibilitar a interação, o diálogo e a troca de conhecimentos entre aluno, professor e conhecimento, promovendo reflexões, análises e elaborações conceituais cada vez mais complexas (VYGOTSKY, 1989).

Nessa perspectiva, a linguagem escrita é reconhecida e assumida como um artefato, uma construção histórica e cultural da humanidade, que possibilitou um importante salto no desenvolvimento, sendo um sistema complexo de representação e produção da realidade, indispensável à vida dos indivíduos na sociedade letrada (SANTA CATARINA, 1998).

Entre as diferentes concepções de alfabetização, leitura, escrita e suas metodologias, situamos um desafio pontual que emerge a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, quando essa anuncia a expansão do Ensino Fundamental de 08 (oito) anos para 09 (nove) anos. Esse anúncio embora feito, fora silenciado praticamente durante uma década e como consequência, trouxe desafios peculiares para a realidade da alfabetização e, particularmente, para as demandas das crianças de 06 (seis) anos, uma vez que, não houve ocupação efetiva com a formação dos professores para essa perspectiva.

Com a aprovação da Lei nº 11.274 de 06 (seis) de fevereiro de 2006, as crianças de 06 (seis) anos adentraram as classes de alfabetização com estruturas físicas, mobiliárias e de materiais didático-pedagógicos inadequados, com um currículo transposto da antiga 1ª série, o que trouxe implicações adversas para os diferentes processos de aprendizagem envolvendo a criança, os professores e a família.

Nessa perspectiva, dadas às singularidades da infância e às demandas que tipificam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, é que abordamos a discussão das inovações

educacionais como possibilidades que auxiliam o ser criança a continuar sendo criança, e o professor a compreender esse novo processo de transição da brincadeira como atividade principal para o estudo como atividade principal (FACCI, 2004).

Nesse sentido, as práticas de alfabetização guiadas pelos referenciais éticos e políticos de cada época, contribuem no processo de formação para a cidadania de todo e qualquer sujeito que, desde a tenra idade, deveria ter seus direitos garantidos. Sob a égide da garantia de direito, é que a Lei nº 11.274/2006 foi aprovada e materializada em condições múltiplas e desiguais. Múltiplas porque também foram múltiplos os compromissos e os descompromissos de municípios e de estados, desiguais porque a grande maioria das regiões brasileiras não teve e ou ainda não tem condições mínimas para oferecer uma educação de qualidade para as suas crianças, pequenos/grandes cidadãos.

2.2 A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS: DESAFIOS, MUDANÇAS E EXPECTATIVAS

O professor alfabetizador é assumido e reconhecido como mediador do processo de ensino-aprendizagem, alguém capaz de aprender sempre, alguém sensível aos compromissos e possibilidades de aprendizagem do sujeito, seja ele criança ou adulto (SMOLKA, 1993). Entre os múltiplos desafios que lhe são postos, estão as considerações das particularidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, a realidade, as características, as diferenças existentes entre as crianças, bem como as mudanças que vêm ocorrendo nos processos educativos e que interferem de forma direta e indiretamente no processo da alfabetização.

A partir da aprovação da Lei nº 11.274 de 06 (seis) de fevereiro de 2006, que alterou a LDB nº 9.394 de 1996, ampliando o Ensino Fundamental de 08 (oito) para 09 (nove) anos e, antecipando a matrícula obrigatória dos estudantes para os 06 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006), surgiram e foram intensificadas novas demandas teóricas e práticas para o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças e adolescentes, em especial aquelas em processo de alfabetização. Vale destacar que, esta ampliação trouxe implicações e modificações no/para o currículo, tempo e espaço escolar e trabalho do professor, sendo que se tornaram necessárias redefinições nos conhecimentos escolares, nas habilidades e nas capacidades a serem desenvolvidas.

De acordo com as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos definidas pelo MEC no ano de 2004, e disponível neste sítio para todos os envolvidos, há destaque de que as escolas e professores necessitam planejar e organizar o processo educativo de forma respeitosa e integral, considerando a criança em seus aspectos físico, psicológico, afetivo, intelectual e social, garantindo uma educação de qualidade pela vivência da infância, sem antecipar ou pular etapas. Além disso,

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla (BRASIL, 2004, p.17).

O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a criança de seis anos de idade” possibilita a compreensão e a importância dessa mudança, além da apresentação de conceitos e reflexões acerca do desenvolvimento e da aprendizagem na e para a infância (BRASIL, 2007).

No mesmo movimento das orientações citadas, temos a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNs), as quais consideram que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem possibilitar aos estudantes a alfabetização e o letramento, o desenvolvimento de diversas formas de expressão, bem como a aprendizagem acerca das diferentes áreas do conhecimento. Os três primeiros anos são considerados “como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2010, p.9). O ciclo de alfabetização é uma etapa importante no Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos, pois possibilita que as crianças ampliem as aprendizagens oriundas da Educação Infantil e do meio social a qual pertencem, ativando a curiosidade e o interesse, com diferentes materiais, criando um ambiente alfabetizador que permita a interação e construção de conhecimentos (BRASIL, 2004).

Em razão disso, a escola precisa inserir e acolher as crianças de 06 (seis) anos em um espaço prazeroso, lúdico e motivador da aprendizagem, e isso implica a reorganização da sua estrutura, das formas de gestão, dos ambientes, espaços, tempos, materiais, conteúdos, metodologias, objetivos, planejamento e a avaliação (BRASIL, 2004).

Melo (2007, p.91) destaca que "[...] é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação". Nesse sentido, Cagliari (1998) corrobora destacando que os professores precisam ter clareza quanto à teoria e à prática da alfabetização para evitar confusões e contradições, desenvolvendo um trabalho no qual o aluno construa conhecimentos em relação às práticas e às aprendizagens da leitura e da escrita.

No bojo do movimento desencadeado acerca da alfabetização no Ensino Fundamental de 09 (Nove) anos, situam-se preocupações com esses novos fazeres pedagógicos, concebidos como mudanças imprescindíveis para acolher e referenciar práticas de alfabetização diferenciadas. Nesse sentido, a indagação que fazemos é: que inovações efetivamente ocorreram nesse processo? Se houve, em que perspectivas as referenciaríamos?

2.3 A INOVAÇÃO COMO PRERROGATIVA DE MUDANÇA NA ALFABETIZAÇÃO

Discutir a inovação significa compreender que ensinar e aprender em diferentes áreas e linguagens vem demandando movimentos e buscas constantes para fazer frente aos desafios de uma sociedade complexa, eivada de peculiaridades advindas da globalização, da tecnologia da informação e das comunicações inerentes à sociedade do conhecimento, também nutrida de diferentes concepções de infância, da sublimação de alguns valores e da emergência de outros.

De acordo com Messina (2001), o termo inovação deriva do campo da produção e da administração e passou somente a figurar no cenário educacional a partir dos anos setenta, em decorrência de um conjunto de reformas e leis que, desde essa época, imprimem novas práticas e conceitos transformando processos espontâneos em processos intencionais, sistematizados e autogerados, adotados como bandeira de luta de grupos que definem as políticas educacionais.

Nessa perspectiva, a inovação é um “processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria.” (MESSINA, 2001, p. 227). É algo aberto e diverso, um meio de transformar e mudar os sistemas, os espaços e as relações educacionais impactando-as de forma direta e indireta.

Leite, Genro e Braga (2011) afirmam que a inovação pedagógica necessita provocar dúvidas e inquietações, mexer e questionar as certezas e verdades, rompendo com o *status*

quo, quebrando e desestabilizando os paradigmas e pressupostos enraizados nas teorias e práticas educativas denominadas clássicas. Em razão disso, indagamos: que dúvidas e inquietações perpassam as práticas e ações educativas da alfabetização aos 06 (seis) anos?

Isaia, Balzan e Maciel (2009) afirmam que a inovação deve ser tratada como uma ruptura epistemológica e paradigmática que, por consequência, adquire uma dimensão emancipatória, pois o homem é, por natureza, um ser inventivo e criativo, que provoca mudanças e alterações no meio, nas relações e nas coisas. Para Imbernón (2010, p.20), pesquisador da área das inovações educacionais, “[...] a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social [...]”. Carborell (2002, p.9) também afirma que a inovação na educação “[...] é uma autêntica aventura, uma apaixonante viagem marcada por dificuldades, paradoxos e contradições, mas também por possibilidades e satisfações”, que transformam os espaços e os tempos escolares.

Isso posto na perspectiva dos autores citados, permite-nos compreender que a inovação não nega nenhuma caminhada eficiente que tenha sido feita, por mais arcaica que pareça e que, as novas culturas relativas aos processos educativos, agregam novos valores sem dispensar a eficiência dos anteriores. Ao termos as certezas questionadas, precisamos assumi-las, a princípio, como inquietudes que nos movem, promovendo rupturas de diferentes ordens, mudando paradigmas e provocando alterações, lançando-nos para frente na prazerosa aventura do ensinar e aprender.

As afirmações trazidas apontam ainda algumas indagações: Que mudanças significativas estão sendo visualizadas e ou implantadas nas escolas? Que mudanças significativas foram realizadas nas últimas décadas? Por que a lógica meritocrática ainda persiste na escola? Qual seu papel na perspectiva da solidariedade e da coletividade?

A compreensão e os desafios da inovação, de acordo com a abordagem que assumimos, leva-nos por caminhos distintos. Nesse sentido:

1. A mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto aos interesses coletivos quanto aos individuais.
2. A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade.
3. A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes.
4. A inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe.
5. A inovação rompe com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do

especialista e o "não saber" dos professores, simples aplicadores das propostas e receitas que lhe são ditadas. [...] (CARBORELL, 2002, p. 21).

A significação da mudança e da inovação como experiência pessoal, materializada numa nova percepção de realidade, requer que a escola, enquanto instituição social, seja assumida e pensada como espaço criador, mobilizador de protagonismos, entre os quais, o fazer e a reflexão sejam caminhos e possibilidades de mudança real, tendo em vista a superação da dicotomia entre o pensar e fazer, não como processos fáceis, mas como um caminho difícil que exige de todos os envolvidos tempo e persistência, pois, de acordo com Carborell (2002, p.25) “[...] existem fases de turbulência e de descanso; momentos e sequência controladas e incontroladas; propostas que avançam coerentemente para uma mesma direção e outras que perdem gás e se ramificam em mil atividades desconexas [...]”.

Vale destacar que, o que concebemos e assumimos como inovação na escola é o que acontece quando a instituição em um todo está comprometida com o ideal de mudança, pois acreditamos que a instituição “[...] deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente” (IMBERNÓN, 2010, p.23). Não se trata de um exercício isolado, de uma experiência que acontece da noite para o dia. Ela demanda planejamento, compromisso, protagonismo, práticas colaborativas, exercícios coletivos, estudos, diálogos sucessivos, entre outros.

A inovação acontece com gente, com seres humanos em relação. Não ocorre distante do epistemológico e do ontológico, do social e do político, pois no nível mais amplo de generalidade envolve pensar o que é o mundo em que vivemos e o que somos nós em relação a ele (LEITE, GENRO E BRAGA, 2011, p.33).

Com o propósito de contribuir na percepção da inovação e ou para aferir as práticas inovadoras na escola e nos espaços educacionais, Isaia, Bolzan e Maciel (2009) apontam alguns indicadores de inovação pedagógica, tais como: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, a gestão participativa e democrática, a reconfiguração dos conhecimentos e saberes, a reorganização da relação entre teoria e prática, a perspectiva orgânica e integral do processo desenvolvido, a mediação e a relação entre os sujeitos e o conhecimento, e o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos.

Em razão disso, acreditamos que a inovação também pressupõe risco e ousadia, causa tensões e inseguranças, ancora-se em necessidades, e, algumas vezes, nasce de desequilíbrios que necessitam motivar as equipes de gestão da escola e estimular os professores a se ariscarem mais e a refletirem mais sobre suas práticas. “A ausência de planejamento e o pouco interesse em querer desacomodar-se geram aplicação de rotinas baseadas naquilo que sempre se fez [...]” (NOGARO, BATTESTIN, 2016, p.368).

Nessa perspectiva, os professores têm papel fundamental no processo de implantação e de vivências de inovação, pois sem eles, não há melhora ou mudança qualquer (MESSINA, 2001). O destaque advém de que professor inovador é aquele “que tem repensado o seu trabalho e construído maneiras diferentes de ensinar e aprender [...]. Apesar dos inúmeros obstáculos, eles têm continuado a pesquisar e a inovar [...], procurando saídas aos impasses” (SOUZA, 2008, p. 59 apud MATOS, 2010, p.41). Nesse sentido. “[...] os desafios da prática escolar são cada vez maiores e mais complexos na sociedade contemporânea. Professores e pesquisadores têm se debruçado sobre ela tentando elucidar seus contornos e ensaiando propostas para torná-la mais real e eficiente” (CUNHA, 1996, p.115). Matos (2010) destaca também que as escolas não estão conseguindo atingir seus objetivos e, por muitas vezes, acabam fragmentando o processo formativo, por isso, vê-se a necessidade de novos caminhos.

Com a elaboração e implantação de novas alternativas, forjadas pela nova legislação com a propositura de novas metas, impõem-se aos professores, gestores e sistemas educacionais a necessidade de inovação. A obrigatoriedade de mudanças, nas estruturas dos sistemas de ensino, assim como nas práticas em sala de aula, aliadas a vários aspectos, desde a infraestrutura, até os recursos didáticos, tais como jogos lúdicos, brinquedos e metodologias adequadas às faixas etárias, respeitando os direitos das crianças, gera sentido e significado à alfabetização em meio às transformações do mundo globalizado (FERRARESI, 2015).

Entre os grandes desafios, considerados como propulsores de mudança e/ou de inovação, no Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos, está a implementação da Lei nº 11.274/2006, a qual direta e ou indiretamente demanda a adoção de novas práticas e posturas educacionais, ancoradas ao novo perfil dos estudantes: crianças de 06 (seis) anos. Entretanto, faz-se necessário, de acordo com Messina (2001), questionar qual o lugar do novo neste atual processo. Até porque : “[...] ao mesmo tempo que a escola está bombardeada por inovações, o novo não tem lugar.” (p.227). A afirmação da autora polemiza a questão da inovação e as demandas subsequentes, problematizando o lugar da inovação nos processos educativos, nesse caso, particularmente, na alfabetização no Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos.

Em atenção às peculiaridades da história da alfabetização, a centralidade e as discussões de ordem metodológica e política que perpassam esse processo formativo por meio das concepções de alfabetização e letramento, situamos os compromissos com a formação de professores proveniente das instituições formadoras, bem como o compromisso ético do professor alfabetizador ante as práticas e processos de alfabetização. Isso posto, põe-nos a

caminho, buscando compreender o feito, o que se faz e o que é necessário fazer em prol da autonomia e da cidadania do sujeito alfabetizado e letrado.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Trata-se de pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento e documental, com caráter exploratório/descritivo. O estado do conhecimento, de acordo com Ferreira (2002), tem como propósito contribuir na circulação e no intercâmbio acerca do que já foi construído, otimizando a pesquisa. Intencionamos buscar artigos disponíveis na base eletrônica de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* a partir das expressões de busca: “alfabetização e inovação”, “inovações educacionais na alfabetização”, “concepções de inovação na alfabetização”, com o recorte temporal de 2004 a 2017.

A busca dos dados demandados pelo estudo foi, inicialmente, realizada no período de janeiro a março de 2018, na base do sítio da *SciELO*, como pesquisa integrada. No entanto, inicialmente, não foram encontradas publicações correspondentes às expressões de busca por esse caminho. Na sequência, fizemos outro movimento por meio do Google Acadêmico e chegamos, novamente, ao sítio da *SciELO*, que, com as mesmas expressões de busca, oportunizou-nos o acesso a 20 (vinte) artigos, dos quais, foram selecionados 13 (treze) por estarem vinculados ao foco em discussão no estudo.

Foram catalogados 13(treze) artigos de acordo com as expressões de busca definidas para este exercício:

Quadro 1 - Artigos localizados por expressões de busca

EXPRESSÕES DE BUSCA	TÍTULO DOS ARTIGOS	QUANTIDADE
Alfabetização e inovação	Quinze anos de ciclos no Ensino Fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação	4
	As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?	
	A alfabetização de crianças com seis anos: uma contribuição para o debate sobre aquisição de habilidades de leitura escrita e Matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental	
	Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil	
Inovações educacionais na alfabetização	Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?	5
	O ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: uma pesquisa em Rondônia	
	Professores das primeiras séries do Ensino Fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento	
	O primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos: uma revisão teórica	

	Ensino Fundamental de Nove Anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais	
Concepções de inovação na alfabetização	Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando	4
	Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?	
	Alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões sobre as proposições do ministério da educação	
	A apropriação das habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa	

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nas publicações encontradas.

O quadro 2 apresenta a distribuição dos artigos de acordo com tema, autores, ano de publicação em função do recorte temporal, periódicos e instituição.

Quadro 2 – Publicações encontradas no sítio da *SciELO* através do Google Acadêmico

TEMA	AUTOR (ES)	ANO	PERIÓDICOS	INSTITUIÇÃO
01-Quinze anos de ciclos no Ensino Fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação	Candido Alberto Gomes	2004	Revista Brasileira de Educação	Universidade Católica de Brasília
02- Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?	Doralice Aparecida Paranzini Gorni	2007	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Universidade Estadual de Londrina
03-Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando	Júlio Cesar Araújo	2007	Revista Brasileira de Educação	Universidade Federal do Ceará
04-As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?	Eliana Borges Correia de Albuquerque Artur Gomes de Morais Andréa Tereza Brito Ferreira	2008	Revista Brasileira de Educação	Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco
05-A alfabetização de crianças com seis anos: uma contribuição para o debate sobre aquisição de habilidades de leitura escrita e Matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental	Nilma Fontanive Ruben Klein Mariza Abreu Sônia Elizabeth Bier	2008	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Fundação Cesarganrio e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
06-O ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: uma pesquisa em Rondônia	Flávia Pansini Aline Paula Marin	2011	Educação e Pesquisa	Universidade Federal de Rondônia
07- Professores das primeiras séries do Ensino Fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento	Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	2012	Educar em Revista	Universidade Federal de São Paulo
08-Reforço escolar: espaço	Marli Lúcia Tonatto	2012	Revista Semestral	Universidade Federal

de superação ou manutenção das dificuldades escolares?	Zibetti Flávia Pansini Flora Lima Farias de Souza		da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	de Rondônia
09-Alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões sobre as proposições do ministério da educação	Cláudia Maria Mendes Gontijo	2013	Caderno Cedes	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
10- Um balanço crítico da “década da Alfabetização” no Brasil	Maria do Rosário Longo Mortatti	2013	Caderno Cedes	Universidade Estadual Paulista (Unesp),
11-A apropriação das habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa	Gladys Rocha Raquel Fontes- Martins	2014	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG e Universidade Federal de Lavras – UFLA
12-O primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos: uma revisão teórica	Eveline Favero Dhyovana Guerra Heder Luiz Matias Mendes dos Santos Camila Molon Delazeri	2017	Psicologia Escolar e Educacional	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
13- Ensino Fundamental de Nove Anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais	Rochele da Silva Santiana Leandro Forell	2017	Caderno Cedes	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nas publicações encontradas.

O inventário realizado evidencia o espraiamento dos dados nas diferentes regiões e instituições do país. Embora se constitua em tema/problema, aparentemente, muito discutido, as alterações substanciais que vêm ocorrendo na alfabetização, particularmente, a alfabetização no Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos, não foi meritória de estudos tão intensos quanto esperávamos. Entendemos ser a inclusão das crianças de 06 (seis) anos um diferencial que pudesse aglutinar os esforços relativos aos métodos e metodologias, as singularidades da transição educação infantil para os anos iniciais, o brincar, nesta fase do desenvolvimento, na relação com o estudo, dentre outros exercícios.

Tendo em vista cotejar os estudos inventariados, na relação com as práticas cotidianas da alfabetização no I Ciclo do Ensino Fundamental, fizemos a leitura de relatórios e os artigos⁴ subsequentes de estágio curricular obrigatório, cuja docência fora realizada na região do entorno da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A leitura dos relatórios e de

⁴ Acompanham os relatórios analisados, artigos subsequentes, por derivarem do relatório. As relações efetuadas em decorrência do processo: elaboração do projeto, observação e diagnóstico, planejamento, execução da ação de estágio curricular, avaliação, elaboração de artigo: exercício analítico.

artigos analíticos correspondentes a essa experiência, permitiram que fizéssemos destaque a algumas percepções relativas aos que denominamos de mudança, inovação, contradições nas práticas de alfabetização observadas e vivenciadas.

Os destaques efetuados, na leitura dos relatórios e dos artigos correspondentes, foram analisados a partir das constatações decorrentes de discussões sobre inovação, mudanças e contradições encontradas nas publicações da *SciELO*. Num universo de 18 (dezoito) relatórios, selecionamos intencionalmente aqueles que realizaram e refletiram a experiência em classes de alfabetização do I Ciclo, nos quais constavam registros de observação, planejamento e intervenção materializados no 1º ciclo do Ensino Fundamental no exercício 2017/1⁵.

A análise e interpretação dos dados inventariados, a partir da leitura integral dos artigos e dos relatórios e seus respectivos artigos, foram efetuadas com as contribuições da Análise de Conteúdo de acordo com Bardin (1979) e pela sintetização desta perspectiva anunciada por Triviños (2013), como: pré-análise (1)⁶, análise categorial (2)⁷ e análise inferencial(3)⁸.

Procedida à leitura integral dos documentos, agrupamos percepções de alfabetização e letramento e alfabetização com letramento, preconizada pelo Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos. Na sequência, separamos os destaques efetuados em relação à constatação do que seriam e quais seriam as inovações. Denominamos de inovações, mudanças, contradições e ou/rupturas de acordo com os autores que subsidiam nosso estudo. Concluído esse processo de análise, procedemos ao agrupamento em dois olhares: o que dizem os pesquisadores e o que dizem os estudantes da formação inicial em relação à alfabetização contemporânea.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Com intuito de buscarmos compreender o que vem sendo traduzido e publicado em artigos que tratam da alfabetização nos fazeres que a legitimam a partir da aprovação da Lei nº 11.274/2006 do Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos, adentramos nos artigos atentos a

⁵ Num universo de 18 (dezoito) relatórios, de uma turma da 7ª fase do Curso de Pedagogia da UFFS, do ano de 2017/1, selecionamos de forma intencional, relatórios de atividades de estágio desenvolvidas no I Ciclo da alfabetização (turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). Na sequência de forma aleatória, selecionamos os 06 (seis) relatórios que se constituíram na amostra, num percentual de 30% deste universo.

⁶ Pré-análise: Compreendeu a organização do material e sua leitura prévia;

⁷ Análise categorial: refere-se a um estudo sistemático dos achados, constituindo quadros de referências.

⁸ Análise inferencial: relaciona-se à reflexão e estabelecimento de conexões e relações entre as ideias e processos buscados por meio dos estudos.

esta incursão, disponíveis a partir da Base Científica da *SciELO* e os cotejamos com as elaborações acadêmicas de estudantes da Pedagogia.

4. 1 O ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 (NOVE) ANOS: olhares de pesquisadores/autores

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, a qual materializou a possibilidade do Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos com a inclusão da criança de 06 (seis) anos na classe de alfabetização, algumas mudanças ocorreram tais como: a constituição de um currículo específico para essa faixa etária; a adaptação de materiais e espaços físicos, o respeito às singularidades da infância; dentre outras. Embora o processo de implementação tenha sido efetivado em movimento, o cotidiano da alfabetização tem revelado contradições quanto aos cuidados com a infância, com os métodos e metodologias, com a infraestrutura física e de materiais.

Nessa perspectiva, empreendemos esforços, para buscar, nos estudos e nas práticas sistematizadas, embora em recorte parcial, indicadores deste processo de mudança relativo à alfabetização, particularmente na última década. Com destaque à preparação para a implementação do Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos, para a inserção de novos gêneros textuais, para o fazer cotidiano dos professores alfabetizadores, para os processos de aquisição da leitura e da escrita, dentre outros, situamos o olhar dos pesquisadores que vem se mantendo vigilante nesse processo de mudança, ainda ambíguo.

A imprecisão anunciada pelos artigos, em relação à alfabetização e ao letramento e as inovações educacionais, também é portadora de discussões teórico/práticas que revelam, sem sombra de dúvida, a falta de sintonia entre quem escreve sobre as práticas e processos de alfabetização, bem como as inovações que se fazem necessárias em razão disso e dos professores que materializam a alfabetização no cotidiano junto aos educandos de 06 (seis) anos de idade. Nesse sentido, Gorni (2007), ao estudar as mudanças estruturais da e para a alfabetização, como processos históricos, destaca que, historicamente, essas mudanças sempre estiveram vinculadas à perspectiva econômico-financeira, preterindo os processos pedagógicos. O silenciamento dos processos pedagógicos, particularmente nas políticas públicas implementadas, sempre geraram dúvidas, ansiedades e dificuldades na operacionalização das ações educativas. São planos discursivos que alegam tratar-se de corrigir distorções sociais, mas que não se alteram, nem se resignificam.

“Podemos antever que a proposta em questão, a exemplo do que também já ocorreu com outras que a antecederam, tanto pode melhorar, como não alterar

até mesmo piorar o desempenho do sistema educacional, caso não receba o tratamento adequado em sua implementação.” (GORNI, 2007, p.6)⁹

Num movimento similar, Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), ao buscar caracterizar as práticas cotidianas da alfabetização, apoiadas na construção de saberes e/ou na transposição didática, surpreendem-se com o velho e o novo, andando juntos com a mesma intensidade. Subsidiadas pelas possibilidades da observação, constataram que o movimento formativo teórico/prático da alfabetização transita entre as práticas sistemáticas e assistemáticas, subjugando os processos de leitura e escrita. Há poucas leituras e reflexões sobre os fazeres cotidianos da alfabetização o que acaba trazendo a seguinte indagação: o problema estaria na formação?

“As mudanças das práticas ante as novas descobertas sobre alfabetização não se apresentariam da mesma forma que foram pensadas ou escritas pelos especialistas, o que indica certa limitação da teoria da transposição didática na compreensão dos processos que geram os saberes efetivamente ensinados.” (ALBUQUERQUE, MORAES, FERREIRA, 2008, p.262).

“[...] na realidade prática, o que ocorre não é exatamente o que está escrito. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados conforme os contextos e as conjunturas das diferentes culturas.” (ALBUQUERQUE, MORAES, FERREIRA, 2008, p.254)

Pansini e Marin (2011) destacam em seu estudo que, desde 1990, há um hiato entre as intenções e a realidade em relação à alfabetização. Destacam, igualmente, que as políticas públicas materializadas em favor da alfabetização, de acordo com os professores pesquisados, são declaradas intempestivas por não serem portadoras de nenhuma preocupação com a qualidade da aprendizagem das crianças, com as adaptações prévias dos materiais e do currículo, com a formação das equipes pedagógicas, professores e comunidades. Revelam, ainda, a falta de clareza a respeito das propostas pedagógicas a serem implementadas com as crianças de 06 (seis) anos. Na contribuição dos autores, a indagação problematiza as políticas públicas e seu compromisso ético com as crianças, alvo das mudanças anunciadas.

“Ausência de preparação do corpo docente para o recebimento das crianças de 6 anos nos primeiros anos. Não há clareza sobre o processo de aprendizagem dessas crianças, e nem sobre o papel das professoras na condução desse processo.” (PANSINI, MARIN, 2011, p.99)

Gontigo (2012), ao analisar as políticas de alfabetização implementadas no período de 2003 a 2012, destaca que as proposições do Ministério da Educação ainda estão pautadas na

⁹ Os excertos dos artigos, foram transcritos em itálico, há dois centímetros da margem, no espaçamento simples, entre aspas.

ideia de carência cultural e por isso, em grande medida, as orientações para o ensino da linguagem escrita estão fundadas em processos de aquisição de capacidades que visam a suprir carências. Isso posto, evidencia a falta de clareza das reais necessidades e justificativas das proposições e políticas implementadas nesse período. Se há carências culturais, e sabemos que existem, o que efetivamente as políticas públicas podem fazer?

“A ampliação do ensino fundamental para nove anos não pode ser vista como uma das muitas formas de educação compensatória, que têm por finalidade específica apenas antecipar o treino de habilidades cognitivas e motoras pensadas como essenciais para o processo de alfabetização.” (GONTIJO, 2013, p.40).

Fávero, Guerra, Santos e Delazeri (2017), em seu estudo, revisam publicações brasileiras que tratam do tema do primeiro ano do Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos. Fizeram sua pesquisa na *SciELO – Scientific Electronic Library Online* e no Portal de Periódicos da CAPES, considerando o período 2005-2015 e utilizando-se os termos: “Ensino Fundamental de Nove Anos” e “Primeiro Ano do Ensino Fundamental”. Os resultados revelaram preocupações, especialmente, quanto ao descompasso entre a política educacional e a prática pedagógica. Sua constatação é que embora essas questões não possam ser generalizadas, faz-se importante considerar que a ampliação do tempo de escolarização não é, necessariamente, um indicador de qualidade no ensino. Nossa indagação é: quais seriam, efetivamente, os indicadores de qualidade da ampliação do Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos com a inclusão de crianças de 06 (seis) anos sem o preparo devido para as dimensões envolvidas na implementação dessa política educacional?

“A qualidade do tempo de permanência na escola precisa ser empregada de forma eficaz fazendo com que a criança aprenda de forma divertida e prazerosa, além da necessidade de uma adaptação do espaço físico, dos materiais didáticos e equipamentos” (FÁVERO, GUERRA, SANTOS, DELAZERI, 2017, p.404).

As reflexões que emanam dos artigos que constituem o escopo deste estudo, têm revelado que a ampliação do Ensino Fundamental em um ano, de acordo com os estudos realizados e em fase de realização, indicam fragilidades de toda a ordem: quanto ao currículo, quanto à infraestrutura físico e didático-pedagógica, particularmente no que se refere ao respeito à infância da criança, negligenciada pelo excesso de atividades de leitura e escrita, alheia à realidade, à vida e às necessidades das crianças. Isso tudo referenciado pelos mecanismos de gestão dos processos educativos, como a grande inovação!

Santaiana e Forell (2017) abordam que a incursão da criança de 06 (seis) anos, no Ensino Fundamental, com a nova política governamental de cuidado com o público infantil, institucionaliza o cerceamento da infância. Problematiza também que o controle e o encurtamento de uma vivência cultural da criança e da infância emergem de uma vontade de poder, instituída por uma política operacionalizada pelo Estado. Dizem ainda que, o Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos pode ser visto como condição para fortalecer as políticas gestadas contemporaneamente e movidas pela economia e suas práticas empreendedoras.

“É frisado que o 1º ano não deveria se constituir em uma repetição da Educação Infantil, em outras palavras, é possível pensar que alfabetização e escolarização encontram-se intrinsecamente articuladas, mas o MEC, nas orientações emitidas, demonstra que queria um novo perfil de aluno e um novo currículo para a escola.” (SANTAIANA, FORELL, 2017, p.191).

Mortatti (2013), em conexão com “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2003-2012), vem realizando estudos acerca da implementação, no Brasil, de políticas públicas de educação e de alfabetização, cujos resultados indicam, tanto a ruidosa conquista de alguns avanços, quanto o agravamento de muitos problemas históricos. Dentre esses, destaca o decorrente silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, das quais se espera que os alunos aprendam e que são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem. A aprendizagem desejada para as crianças no universo das múltiplas linguagens, precisa minimamente provê-las de uma aprendizagem da leitura e da escrita que lhes possibilite a vivência da condição cidadã.

“Foram-se estabelecendo como rotineiras certas concepções de leitura, escrita e texto e correspondentes conteúdos de ensino. Dessa rotinização, resultou certo modelo de ensino inicial de leitura e escrita, perpetuado como legado natural e imutável no interior de determinada cultura escolar – transmitida de geração a geração de professores alfabetizadores – e, certamente, perpetuado ao longo da vida dos alunos em relação direta com a compreensão que construíram a respeito da leitura e da escrita e suas funções e usos sociais e pessoais.” (MORTATTI, 2013, p.25).

A alfabetização aos 06 (seis) anos precisa ser pensada muito além do provimento de estratégias que corroboram com as práticas de uma aprendizagem atenta às prerrogativas externas, às práticas de avaliação em larga escola. A criança contemporânea merece muito mais que isso! Nessa perspectiva, temos as contribuições de Araújo (2007) que, ao refletir

acerca dos desafios de alfabetizar crianças letrando-as, discute a alfabetização digital e evidencia que este processo vai além do conhecimento sobre a manipulação do computador, a aprendizagem da escrita para o uso de alguns gêneros digitais. Muito embora isso foi e está sendo decisivo, na busca do sucesso, frente ao desafio de provocar na vida dessas crianças uma revolução cultural para além dos reparos propostos.

“Escola deve se revestir de uma pedagogia renovada, entendendo que não basta apenas ao indivíduo saber ler pequenos textos para garantir o exercício da cidadania, é preciso que ele vá além, pois a sociedade letrada a que pertence elabora e exige usos sofisticados de conhecimentos relativos à escrita e à leitura. Deste modo, conhecer o código relativo às modalidades escrita e oral da língua caracteriza a alfabetização, mas aplicar com desenvoltura tal conhecimento às mais variadas situações sociais caracteriza o letramento e é por esta segunda parte que os grupos letrados se organizam, inclusive em práticas letradas digitais.” (ARAÚJO, 2007, p.82).

Entre as contradições trazidas pelo movimento denominado inovador, na alfabetização das crianças aos seis anos, com a Lei do Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos, Penna (2012) constata que os professores (as), sujeitos entrevistados na sua pesquisa, estabelecem relação utilitária e superficial com o conhecimento científico, revelam uma formação acadêmica que precisa ser repensada com todo o respeito que merece para além do que se tem feito: tornar a formação de professores produto de mercado! Diz ainda que o conhecimento das disciplinas escolares, em decorrência de aprendizado ocorrido nos momentos de formação inicial ou de formação continuada, é referido apenas pela sua aplicabilidade prática.

“Verifica-se que essas mudanças introduzidas na escola abalaram as certezas das professoras, ao mesmo tempo em que não foram capazes de provocar alterações positivas tendo por base a apropriação de novos conhecimentos.” (PENNA, 2012, p.209-210).

“Verifica-se que permanecem na escola antagonismos entre o “velho” e o “novo”, o “tradicional” e o “moderno”, sem que isso favoreça às professoras a possibilidade de reflexão sobre suas práticas”(PENNA, 2012, p.210)

Os 13 (treze) artigos selecionados com as palavras de busca elencadas para este estudo, em atenção às demandas e às necessidades na atualidade, particularizadas como inovações e mudanças no Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, reverberam em favor da falta de sintonia entre quem escreve sobre as práticas e processos de alfabetização, e quem dá materialidade a essas práticas no cotidiano do I Ciclo do Ensino Fundamental. Outro aspecto advém do vínculo com as mudanças. Essas, na sua maioria, procedem da perspectiva econômico-financeira preterindo os processos pedagógicos. Ao preterirmos os processos

pedagógicos, subjugamos as práticas e os processos de aprendizagens pensados pelos pesquisadores e teóricos da área em atenção à diversidade e à temporalidade dos sujeitos aprendentes.

O destaque feito, em relação às políticas públicas, materializadas em favor da alfabetização e o que, de acordo com os professores pesquisados, sujeitos dos diferentes estudos acessados, são declaradas intempestivas por não serem portadoras de nenhuma e/ou pouca preocupação com a qualidade da aprendizagem das crianças, com a adaptação prévia dos materiais, com a organização curricular, com os métodos e metodologias de ensino, além do respeito às singularidades da infância e da criança inserida no Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos.

4.2. O ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 (NOVE) ANOS: olhares e percepções de estudantes da formação inicial

Subsidiadas pelos olhares que emergiram dos artigos inventariados, cujos olhares decorrem de desafios e inovações vivenciados na alfabetização na década 2007-2017, na interface com a base teórica que subsidia este estudo, ocupamo-nos da leitura dos relatórios e artigos da amostra representativa selecionada, constituída por 06 (seis) estudos, que também se constituíram em objetos da análise. As contribuições/reflexões que emergiram destes estudos que sistematizam a ação reflexiva oportunizada pelo estágio curricular obrigatório, nas classes de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, permitiram-nos fazer alguns destaques:

“Entre as múltiplas interfaces do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos alfabetizando, situa-se a importância da função do professor como mediador, como sujeito adulto, que ao interagir com o aluno/criança contribui com a internalização, com a socialização gradual, que mantêm sistematicamente os processos formais de ensino aprendizagem, trazendo a brincadeira, o jogo e o brinquedo como parte das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas e propostas com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I” (RELATÓRIO C, 2017, p.11)¹⁰

Para os estudantes do curso de pedagogia em processo de formação, também sujeitos/colaboradores neste estudo, a prática de estágio curricular obrigatório realizada em classes de alfabetização, constituiu-se num momento ímpar no e para o seu processo

¹⁰ Os excertos dos relatórios, foram transcritos em itálico, há dois centímetros da margem, no espaçamento simples, entre aspas.

formativo. Apesar dos desafios e limitações com as quais se depararam no decorrer do semestre letivo, esta inter-relação lhe oportunizou a construção da proposta de estágio, a definição das concepções fundantes para este exercício, a definição da metodologia e estratégias de pesquisa para a realização do diagnóstico, subsidiário do planejamento da prática educativa. O que se pode destacar é o que o movimento do estágio curricular traduz-se em práticas tradicionais e inovadoras.

“O tradicional anunciado se reflete na postura rígida, no cerceamento a fala e a participação das crianças, no quadro cheio de atividades escritas, a serem feito cópia e nos poucos recursos de jogos, brinquedos e brincadeiras demandadas pelas crianças. Quanto à postura a professora é rigorosa, e quanto à disciplina da turma, ela tenta mantê-los em silêncio o máximo de tempo possível para conseguir dar sequência ao conteúdo planejado para o dia” (RELATÓRIO C, 2017, p.20).

Há problemas históricos na e da alfabetização os quais permanecem atuais de acordo com o que abstraímos dos relatórios e dos artigos correspondentes que sintetizam e refletem a experiência vivenciada pelas acadêmicas/estagiárias. Entre os destaques, constam registros de práticas tradicionais de cerceamento da liberdade das crianças, movida pela exigência de que somente o silêncio absoluto corrobora para que haja aprendizagem, silenciando a necessidade de assumir e compreender que o ensinar e o aprender estão implicados em exercícios significativos de pensar sobre o fazer, de questionar, de refletir, de ampliar as possibilidades do pensar sobre. Outro aspecto que merece destaque está relacionado com a postura das professoras citadas pelas estudantes, quanto à imposição da imobilidade das crianças, as quais sequer podem mover-se no restrito espaço da sala de aula, organizado nas tradicionais filas. Sequer as práticas tradicionais empregadas para burlar a imobilidade, tais como, as práticas de apontar o lápis, depositar o papel na lixeira, pedir algo emprestado ao colega, não são permitidas. A professora se antecipa, aponta-lhe o lápis, deposita o papel no lixo, empresta-lhe o material.

Em tempos de imobilidade diante dos meios de comunicação, legitimados pelo cotidiano familiar, de ausência da absorção da escuta, em que as crianças não têm nada a dizer diante da televisão, computador, celular, a escola reforça esta prática do seu jeito. Nesse sentido por esse ângulo, de acordo com Santaiana e Forell, (2017), vale atentar que as mudanças são práticas que ocorrem ao longo do tempo em diferentes momentos e épocas e que toda e qualquer inovação necessita ser compatível com o momento educacional vigente.

“Constatou-se, também apesar das contradições, a necessidade de um planejamento que aborde os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, de diferentes linguagens. Valendo-se da música, de histórias, jogos, brincadeiras, estimulando a oralidade para construir aprendizagens significativas nas mais diversas linguagens, advindas do cotidiano das crianças e da cultura brasileira.” (RELATÓRIO E, 2017, p. 8)

As inserções de novas e diferentes linguagens, provenientes do repertório cultural das crianças e dos seus pares, impactam em mudanças significativas nas práticas educativas desejadas pela comunidade escolar e pelas instituições formadoras. Por outro lado, todas e quaisquer mudanças são processos que demandam serenidade e sabedoria. Na nossa avaliação, serenidade para identificar os aspectos negativos e reconhecer os aspectos positivos, empregando esses na prática cotidiana e sabedoria para respeitar as caminhadas individuais e coletivas que referenciam essas práticas nos múltiplos tempos e espaços de realização.

Obviamente, com esta reflexão, não estamos negando a necessidade do novo, da organização e reorganização, dos compromissos com a socialização, com as elaborações cognitivas e com alguns cuidados que, por si só, caracterizam a sala de aula e a sua gênese constitutiva. Sendo a escola e a sala de aula espaços de convivência relacional entre sujeitos de diferentes culturas, instituições e organizações familiares, movida por saberes historicamente elaborados, estar nestes espaços, configura-se uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem diferenciada das que ocorrem em espaços informais. Destacamos neste exercício, então, a sinalização da polarização desta concepção de escola que vai de um extremo a outro, de um rigor excessivo a uma licenciosidade excessiva evidenciada pelas estudantes em suas reflexões, isso, às vezes, na mesma unidade escolar. Por que isso ocorre? Quais são as consequências para o processo de ensino-aprendizagem? Quais concepções e ideais perpetuam? Essas questões parecem ser os principais paradoxos que demandam diálogos entre os processos de formação inicial e continuada dos professores.

Dessa forma, os professores alfabetizadores carecem de formação inicial e continuada quando ocorrem alterações legais, metodológicas e políticas, de organização acerca das práticas e processos de alfabetização. Para que, assim, possam atender às demandas e às exigências que lhe são dirigidas transformando-se em necessidades, inovações e mudanças no e para o processo educativo que recebe crianças mais novas, aumentando em um ano o tempo de duração. No entanto, considerando o estudo de Gorni (2007), o que temos visto é que, os compromissos pedagógicos, quando das mudanças, são silenciados ou feitos de forma esporádica.

O silenciamento dos aspectos e conhecimentos pedagógicos necessários à docência na alfabetização, mediados por diferentes práticas de leitura e escrita, são, visivelmente, percebidos na manutenção de práticas de cópia e de repetição sistemática na transferência dos conteúdos e práticas da antiga 1ª série para o atual 1º ano. Nesse sentido, os estudos de Pansini e Marin (2011) demonstram que há um hiato entre as intenções do que se quer e é necessário, nos processos e nas práticas de alfabetização em relação ao que é encontrado na realidade da alfabetização.

A partir dos destaques relativos ao aprendizado efetuado pelas estudantes junto às turmas nas quais atuaram, sob a mediação dos professores regentes, evidenciam-se compreensões que demonstram o envolvimento e o protagonismo das crianças como algo fundamental para a sua aprendizagem.

“As atividades que houveram maior envolvimento das crianças, eram aquelas onde elas poderiam expressar seus desejos e suas opiniões, percebendo assim, que a oralidade é parte importante da aula, e que ela deve ser planejada e levada em conta na hora da realização do planejamento.” (Relatório D, 2017, p.9)

A participação efetiva das crianças nas diferentes ações educativas observadas e destacadas, não decorre de suposições, mas de vivências observáveis e mensuráveis destacadas nas diferentes escolas nas quais as estudantes estiveram. No entanto, dada a oportunidade da incursão na condição docente como estagiárias, advém a constatação de que, o que lhes falta, no exercício na condição de estudantes, são estudos formativos de vivências e condições para compreender e atuar com domínio de classe, configurando e construindo experiências de autoridade sem autoritarismo ou licenciabilidade e total liberdade dos alunos.

Além disso, outro destaque proveniente das reflexões registradas nos relatórios feitos pelas estudantes, é que todas as ações educativas foram planejadas e mediadas pelo diagnóstico e uma avaliação diária, com um planejamento flexível e interdisciplinar, organizado por meio de situações reais e significativas, com auxílio de diferentes estratégias de oralidade, escrita e leitura, apoiadas em diferentes gêneros textuais.

“A alfabetização e o letramento nas diversas linguagens requerem processos múltiplos e diferenciados, os quais permitem construir referenciais que possam vir a contribuir no processo formativo dos educandos e dos profissionais, na tentativa de melhor contribuir no desenvolvimento e na aprendizagem, tendo em vista a cidadania como exercício emancipatório.” (Relatório F, 2017, p.12)

A alfabetização, reconhecida e referenciada por diferentes autores, como um processo de ensino-aprendizagem complexo, e um direito fundamental e indispensável a todos os

cidadãos, exige um conjunto de práticas e metodologias que produzam sentido e significado para os estudantes, levando em consideração, no planejamento, seus conhecimentos, experiências, gostos e vivências. Assim, os alunos necessitam da percepção da funcionalidade e importância da leitura e escrita, no meio social em que habitam, trabalhando com textos de gêneros variados e com as múltiplas linguagens, inserindo e participando ativamente e criticamente da cultura escrita. Entretanto, de acordo com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), o que se evidencia nas pesquisas relacionadas à alfabetização, é a manutenção de práticas tradicionais de alfabetização, ligadas aos métodos sintéticos e analíticos, apresentadas com uma nova roupagem e/ou com algumas modificações, inclusões e supressões.

Entre os destaques presentes, evidencia-se também a importância de considerar as particularidades e características das crianças na organização e planejamento das situações educativas, visando incluir e acolher os diferentes e os novos perfis das crianças de 06 (seis) anos, que ainda tem a brincadeira como atividade principal para conhecer e agir sobre o mundo.

“Aprender pode ser sério e divertido ao mesmo tempo. Logo, com intencionalidade podemos realizar atividades tradicionais e também inovadoras, desde que tenhamos em mente nossos objetivos pedagógicos e o que os alunos necessitam para avançar e aprofundar os seus conhecimentos.” (RELATÓRIO E, 2017, p.13).

Assim, a intencionalidade educativa requerida para as atividades e situações propostas demandam atitudes, posturas e práticas do grupo escolar (gestores, professores, alunos e comunidade) condizentes com o perfil e concepção de sujeito que se pretende formar e com as reais necessidades das crianças que adentram as escolas.

Portanto, defender a inovação no cotidiano das salas de aula requer que os estudantes da formação inicial e os professores já atuantes nas escolas, repensem e reavaliem-se diariamente, deixando de lado prescrições, ideias prontas, desafiando-se a construir um novo caminho, novas propostas, adequando e articulando as ideias, práticas e atividades já conhecidas com estratégias diversificadas que supram e atendam a demanda da atualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de estar concluindo o estudo, mas com o propósito de dar destaque às probabilidades que podem vir a se constituir em resultados da análise das publicações e da realidade escolar de classes de alfabetização, acreditamos que entre as contradições e

possibilidades que cercam o velho e o novo, o novo e velho, estamos falando em momentos e em compromissos com a abertura de frentes, com diferentes linguagens em uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, ultrapassando as barreiras das denominadas prioritárias, como a Língua Portuguesa e Matemática, e incluindo as múltiplas linguagens que configuram o processo de alfabetização e estão presentes nas relações estabelecidas no mundo letrado. O que isso significa? Por que se torna necessário?

Os interlocutores teóricos evidenciam, a luz do diálogo com os profissionais que atuam nas salas de aula, o distanciamento de quem escreve sobre e a partir de práticas de alfabetização e os professores que vivenciam e atuam nessas práticas. Além disso, os estudantes da formação inicial sentem e dizem a mesma coisa em relação a este distanciamento, pois afirmam que “É tão difícil compreender e tornar real o que é dito” ou outra coisa que pode se ouvir muito é “Uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática”. O que isso significa? Por que acontece? Por que a relação teoria e prática é tão difícil ou é um obstáculo para muitos profissionais no cotidiano escolar?

Entre as abordagens dos artigos que fizeram parte deste estudo, algo nos pareceu muito familiar, diante do qual nos sentimos muito frágeis: a de que o vínculo das políticas de alfabetização é forte em relação às políticas econômicas. Nossa indagação gira em torno do que fazer para superarmos esta contradição. Por que nossas crianças, desde a tenra idade, precisam ser alçadas pelas intencionalidades do mercado e do mundo do trabalho? O que fazer para que sua infância seja preservada ante o encurtamento proposto? Que crianças/sujeitos estamos formando com estas propostas?

A inovação legal, com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, impôs mudanças para os sistemas, as escolas, os professores e os alunos e suas famílias, bem como provocou desafios e dificuldades a serem superadas cotidianamente no espaço da sala de aula na relação professor, aluno e conhecimento. Em relação a isso, algumas perguntas permanecem: Como estas dificuldades e desafios estão sendo tratados pela escola? Qual o papel e função real do professor frente a eles? O currículo proposto atende às especificidades do ser criança? Que inovações o desafio da inserção da criança de seis anos no ensino fundamental trouxe para os processos educativos na e da alfabetização? Estas e outras perguntas permanecem para novos estudos.

Cientes de que o cotidiano escolar é um espaço permeado por contradições e que estas fazem parte da vida real, do dia a dia, da família, da escola, das instituições sociais e das instituições formadoras, nossas crianças são a razão da existência da profissão de professor e

de que não há docência sem discência de acordo com Freire (2002). Porém, para que a docência, na alfabetização, cumpra seu propósito ético de apropriar-se das múltiplas vozes e de forma interativa, interdiscursiva, em grupos heterogêneos, tendo em vista a cidadania, o processo de formação de professores para esta perspectiva precisa ser revisto e problematizado.

Repensar é possível e necessário, sem transitarmos de um extremo a outro, do bom e do ruim, do velho e novo, do certo e do errado! Em razão disso, aportamo-nos, no diálogo proposto por Freire na *Pedagogia da Autonomia* (2002), de que ensinar exige pesquisa, exige respeito aos educandos e aos seus saberes, exige criticidade, ética e estética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação, exige reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Uma reflexão que nos fortalece, neste exercício de pesquisa embora inicial, é a certeza de que os professores alfabetizadores e as crianças em processo de alfabetização precisam ser ouvidos, precisam ser sujeitos dos processos formativos que lhe são atribuídos. Se mais ouvidos, se mais acompanhados, assistidos pelas universidades pelos pesquisadores, pelos coordenadores pedagógicos das redes e das escolas, talvez este compromisso, pudesse vir a consolidar a cidadania ensejada.

THE NEW AND THE OLD IN LITERACY: POSSIBLE DIALOGUES!

Abstract

This study about the innovations and contradictions (of the old and the new) in and for literacy in the 9th (9th) year Primary School, aims to answer the following question: What discussions and innovations have been assumed and publicized in regard to literacy processes in the I Elementary School Cycle of 09 (nine) years, after Law nº 11.274 / 2006? What do the interlocutors of the theme say, and what do students of initial formation understand about this process? The objective of this study is to analyze and compare the understandings of literacy and innovation (the new and the old), highlighting the changes and contradictions that remain despite the changes in legislation and the reflections that have been made. It is a qualitative research, with bibliographic support, from the state of knowledge and documentary type. First of all, we enter into the studies that deal with this training particularity available in SciELO's scientific base, and in the sequence we seek the understandings indicated in reports on the compulsory curricular Pedagogy Course of the training, held in the First Cycle of Elementary Education (1st to 3rd year). In order to give cover to the above, we enter the studies of Mortatti (2006), Smolka (1993), Lemle (2007), Freire (2000, 2011, 2012) and the Curricular Proposal of Santa Catarina (1998), among others that deal with the discussions literacy and its historical challenges. Educational processes are seen by innovation researchers as something historical and circumstantial, such as studies by Messina (2001), Carborell (2002), Isaia, Bolzan and Maciel (2009), Imbernón (2010) and Leite, Genro and Braga (2011). As results, we highlight the dichotomy between the legal requirements and the commitments assumed by the State, as a provider of rights, with the social network and school units. In addition, there is the lack of dialogue between universities, schools and literacy teachers, which makes this partnership fragile; there is also a gap between production, training, and literacy experiences, which shows how far apart we are from each other. There is, therefore, a need of new organizational movements, new resumeés, new methodologies, new learning possibilities, which have been and are being required, since the six-year-old child became a student of the first year on elementary school, and the question follows: what can we do?

Keywords: The new and the old in literacy. Innovation and Contradiction. Initial and continuing training.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais, 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a criança de seis anos de idade, 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo; Scipione, 1998.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alescastro. **Didática: o ensino e suas contribuições**. Campinas, SP: Papirus, 1996. Cap. 6, p. 115-126.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Revista Caderno Cedes**, Campinas, v.. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

FERRARESI, Paula Danieli. **Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?** 2014 215 f. Dissertação (Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, unidade da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=11&Itemid=76&lang=pt-

br&filtro=Ensino%20Fundamental%20de%20nove%20anos:%20uma%20amp>. Acesso em: 22 mar. 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar. BOLZAN, Dóris Pires Vargas. MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

LEITE, Denise. GENRO, Maria Elly Herz. BRAGA, Ana Maria e Souza. **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LELME, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2007.

MATTOS, Iremá Pires Araújo. **Inovação educacional e formação de professores**: em busca da ruptura paradigmática. 2010.181 f. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2004>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MENDONÇA. Onaide Schwartz. **Percorso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação UNESP/ Presidente Prudente. Acervo digital UNESP, 2016. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 mar. 2018.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 abr. 2006. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e contornos da inovação na educação. **HOLOS**, ano 32, v. 2, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097/1454>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

REFERÊNCIAS DAS PUBLICAÇÕES CATALOGADAS:

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, p. 252-409. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

ARAÚJO, Júlio Cesar. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46.n1, jan./jun. 2007, p. 79-92. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000100007>. Acesso em: 03 jan. 2018

FAVERO, Eveline et al. O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v 21, n. 3, set/dez de 2017, p. 397-406. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-397.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

FONTANIVE, Nilma et al. A alfabetização de crianças com seis anos: uma contribuição para o debate sobre aquisição de habilidades de leitura escrita e matemática no primeiro ano do ensino fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 543-560, out./dez. 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a04.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

FONTES-MARTINS, Gladys Rocha Raquel. A apropriação das habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 977-1000, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a06.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, n 25.Jan /Fev /Mar /Abr, 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a04.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Alfabetização no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental de Nove Anos: Reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan.-abr. 2013. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a03v33n89.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>>. Acesso em: 03 jan.2018.

PANSINI, Flávia; Marin, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103, jan./abr. 2011.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a06.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 201-216, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a13.pdf>>. Acesso em: 03 jan.2018.

SANTAIANA, Rochele da Silva; FORELL, Leandro. Ensino Fundamental de Nove Anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 179-200, maio-ago. 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00179.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. PANSINI, Flávia. SOUZA, Flora Lima Farias de. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, jul-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a06v16n2.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

REFERÊNCIAS DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO:

RELATÓRIO A. Desafios da docência no estágio curricular supervisionado com o primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um relato de experiência. 2017.

RELATÓRIO B. Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais: Saberes e desafios. 2017.

RELATÓRIO C. O estágio supervisionado nos anos iniciais: Vivências, aprendizagens e desafios. 2017.

RELATÓRIO D. Relatos de experiências sobre o estágio curricular supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017.

RELATÓRIO E. A intencionalidade pedagógica e a possibilidade de “ser criança” nos anos iniciais: um relato de experiências vivenciadas no estágio. 2017

RELATÓRIO F. Projeto da prática do estágio curricular supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2017

