



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TATIANA PERETTI

**PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

**CHAPECÓ
2016**

TATIANA PERETTI

**PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

CHAPECÓ
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó – SC
Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Peretti, Tatiana
PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS/ Tatiana Peretti. -- 2016.
250 f.:il.

Orientadora: Marilane Maria Wolff Paim.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Ensino
Fundamental de nove anos. 4. Projeto
Político-Pedagógico. I. Paim, Marilane Maria Wolff,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TATIANA PERETTI

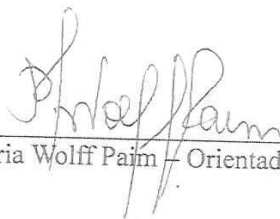
A PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, deferido em banca examinadora em 09/12/2016.

Orientadora: Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

Aprovado em: 09/12/2016

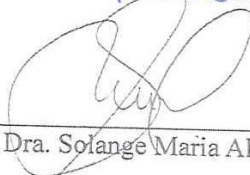
BANCA EXAMINADORA



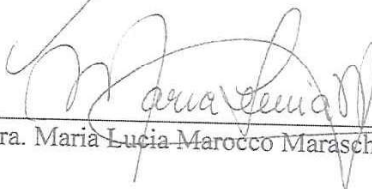
Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – Orientadora – UFFS



Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues – UNIPAMPA



Profa. Dra. Solange Maria Alves – UFFS



Profa. Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin – UFFS

Chapecó/SC, dezembro de 2016.

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio e incentivo. Ao meu filho Miguel que surpreende a cada dia com seu encantamento de criança, fazendo-me sentir a pessoa mais feliz do mundo

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sido luz e força em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais Ilvo e Ionete pelos ensinamentos, pelo apoio e incentivo incondicional, por serem exemplos de humildade e sabedoria. Por terem transmitido amor, confiança e paz.

Ao meu esposo Volmir, por compartilhar comigo as lutas e conquistas diárias, pela paciência, carinho, companheirismo, cuidado e disponibilidade.

Ao meu filho Miguel, que esteve acompanhando toda a minha trajetória no mestrado, desde a gestação. Por seus sorrisos que irradiam ternura. Por ser luz e alegria em minha vida, por mostrar o verdadeiro significado do amor.

Ao meu irmão Tiago e cunhada Lucilene, que são exemplos de garra e de força. Ao meu sobrinho Pyetro, que nos mostra da cada dia que nada é impossível.

À minha irmã Tailine, que mesmo distante fisicamente, está sempre presente transmitindo confiança e carinho.

À minha orientadora professora Marilane, pelo diálogo constante, por estar sempre atenta e disponível as minhas dúvidas e angústias, pela orientação primorosa e efetiva. Pela competência, sabedoria, humildade e generosidade nos momentos de orientação e aprendizado. Seu compromisso com esse trabalho fez toda diferença. Muito obrigada!

À banca examinadora, professoras Ana Cristina da Silva Rodrigues, Solange Maria Alves, Maria Lucia MaroccoMaraschin por suas importantes contribuições para a realização desta pesquisa.

A Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, em especial aos colegas de trabalho da Secretaria Geral de Cursos, por estarem sempre disponíveis a contribuir nas minhas ausências para estudo.

Aos colegas da turma do Mestrado, pelos diálogos e construção de novos aprendizados.

Às colegas Luana, Paula, Paoline e Daniele pela companhia nas viagens, dividindo as angústias e alegrias do mestrado e da minha gravidez, por estarem sempre solícitas nos momentos que necessitei de ajuda.

Às escolas que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando o Projeto Político-Pedagógico e Planos de Estudo, pela receptividade, atenção e disponibilidade.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFFS Campus Chapecó, pelo conhecimento compartilhado.

A todos que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho se efetivasse.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos
não é senão uma gota de água no mar. Mas o
mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

A orientação dessa pesquisa parte do seguinte problema de pesquisa: Como tem se caracterizado em termos de alfabetização e letramento a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos? E como objetivo geral delineou-se: Investigar como se caracteriza a alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Busca analisar a história, conceitos e concepção de alfabetização e letramento em consonância com a legislação relativa a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com ingresso das crianças aos seis anos de idade. Entendendo alfabetização e letramento como processos distintos, mas que precisam estar relacionados, pois são construções históricas, culturais e sociais. Compreender a alfabetização e o letramento requer o reconhecimento dos processos educacionais historicamente constituídos, bem como das formas de desenvolvimento humano e aquisição da aprendizagem. As contribuições teóricas para as reflexões sobre alfabetização e letramento estão embasadas em Soares (2003, 2004), Kleiman (2005), Mortatti (2004, 2008), Frago (1993), e sobre desenvolvimento humano Vigotski (2007), Luria (1992; 2012) e Rego (2011). Também a legislação pertinente a educação, em especial ao ensino fundamental, através de Leis e Pareceres em nível Federal e Estadual auxiliaram nas discussões. Na perspectiva dessa análise, buscou-se conhecer como a alfabetização e o letramento se caracterizam a partir da ampliação Ensino Fundamental de nove anos através da análise dos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos de três escolas pertencentes ao sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul, as escolas estão localizadas no município de Erechim. Em termos metodológicos, a pesquisa esteve pautada por uma abordagem qualitativa, com análise documental, bibliográfica e compilação dos dados através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2014) como formas de estudo, análise e reflexão sobre os documentos que foram pesquisados. Com a realização dessa pesquisa, foi possível perceber que a legislação que constitui a história do Ensino Fundamental de nove anos, apresenta a existência de uma gama de leis, portarias, pareceres, orientações sobre a sua implementação. Em relação a alfabetização e letramento, foram e estão sendo construídos pelos órgãos nacionais e estaduais de educação programas e orientações que buscam organizar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelas instituições escolares. Os programas orientam principalmente a formação de professores alfabetizadores. No que se refere aos Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de estudos das escolas pesquisadas seguem as diretrizes e orientações federais e estaduais em relação ao Ensino Fundamental. Mas eles apontam poucos elementos relacionados a alfabetização e letramento, o que demanda a necessidade dos professores, em suas práticas, ofertar e garantir que sejam processos desenvolvidos adequadamente a realidade e necessidade dos estudantes.

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

ABSTRACT

The orientation of this research is based on the following research problem: How has the nine-year extension policy of primary education been characterized in terms of literacy? And as a general objective it was outlined: To investigate how literacy are characterized from the policy of extending primary education to nine years. It sought to analyze the history, concepts and conception of literacy in line with the legislation concerning the extension of primary education to nine years with the entry of children at six years of age. Understanding literacy as distinct processes, but that need to be related, are historical, cultural and social constructions. Understanding and literacy requires the recognition of historically constituted educational processes as well as forms of human development and acquisition of learning. The theoretical contributions to the reflections on literacy are based on Soares (2003, 2004), Kleiman (2005), Mortatti (2004, 2008), Frago (1993), and about human development Vigotski (2007), Luria (1992; 2012) and Rego (2011). Also legislation relevant to education, especially to elementary education, through Laws and Opinions at Federal and State level helped in the discussions. From the perspective of this analysis, we sought to know how literacy are characterized by the expansion of nine-year primary education through the analysis of the Political-Pedagogical Projects and Study Plans of three schools belonging to the state education system of Rio Grande do Sul, the schools are located in the city of Erechim. In order to carry out the research, a qualitative research approach was chosen, with documentary, bibliographic analysis and data compilation through the content analysis proposed by Bardin (2014) as ways of studying, analyzing and reflecting on the documents that were searched. With the realization of this research, it was possible to perceive that the legislation that constitutes the history of fundamental education of nine years, presents the existence of a range of laws, ordinances, opinions, and guidelines on its implementation. In relation to literacy, programs and guidelines have been and are being built by national and state education organs that seek to organize the pedagogical practices to be developed by school institutions. The programs mainly focus on the training of literacy teachers. With regard to the Political-Pedagogical Projects and the Study Plans of the surveyed schools follow the federal and state guidelines concerning to elementary education. But they point to few elements related to literacy, which demands the need of teachers, in their practices, to offer and ensure that processes are suitably developed to the reality and need of the students.

Keywords: Literacy. Nine Years Elementary school. Political-Pedagogical Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação no Rio Grande do Sul.

Figura 2– A pesquisa: ênfases e fontes.

Figura 3 – Categorias de Análise

Figura 4 – Composição da Categoria de Análise CA₁ – Ensino Fundamental.

Figura 5 – Composição da Categoria de Análise CA₂ – Ciclo de Alfabetização.

Figura 6 – Composição da Categoria de Análise CA₃ – Alfabetização e Letramento.

Figura 7 – Composição da Categoria de Análise CA₄ – Concepção de Currículo.

Figura 8– Composição da Categoria de Análise CA₅– Planejamento e Metodologia de Trabalho.

Figura 9 – Composição da Categoria de Análise CA₆ – Concepção de Avaliação.

Figura 10 – Composição da Categoria de Análise CA₇ – Ludicidade.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados nas fontes pesquisadas

Tabela 2 – Nomenclatura da organização do ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil

Tabela 3 – Correspondência série e ano do Ensino Fundamental

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais leis que normatizam a ampliação do ensino fundamental para nove anos

Quadro 2 – Pareceres referentes ao ensino fundamental

Quadro 3 – Resoluções referentes ao ensino fundamental

Quadro 4 – Instituições e Metodologias do Projeto Piloto para alfabetização das crianças de 6 anos

Quadro 5 – Legislação referente ao PNAIC

Quadro 6 – Análise do Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudo da Escola A

Quadro 7 – Síntese das Unidades de Registro da Escola A

Quadro 8 – Análise do Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudo da Escola B

Quadro 9 – Síntese das Unidades de Registro da Escola B

Quadro 10 – Análise do Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudo da Escola C

Quadro 11 – Síntese das Unidades de Registro da Escola C

Quadro 12 – Convergência das Unidades de Registro em Unidades Temáticas

Quadro 13 – Convergência das Unidades Temáticas (UT) em Categorias de Análise (CA)

Quadro 14 – Síntese das Categorias de Análise (CA)

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CA – Categoria de Análise
CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CEB – Câmara de Educação Básica
CEED – Conselho Estadual de Educação – Rio Grande do Sul
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEF – Coordenação-Geral do Ensino Fundamental
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ITERRA - Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação
NLS - Novos Estudos sobre Letramento
PE – Plano de Estudo
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-pedagógico
RS – Rio Grande do Sul
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SC – Santa Catarina

SCIELO – ScientificElectronic Library Online

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UNDIME/RS – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Seção Rio Grande do Sul

UR – Unidade de Registro

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

UT – Unidade Temática

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	17
2.	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	22
2.1	AS ORIGENS DA PESQUISA: MEMÓRIAS DA PESQUISADORA.....	22
2.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	30
2.2.1	Lócus da pesquisa.....	39
2.3	CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA NA REVISÃO DE LITERATURA.....	44
2.3.1	Levantamento dos trabalhos.....	44
2.3.2	Discussão dos trabalhos agrupados por “categorias” trabalhadas.....	45
2.3.2.1	Ensino Fundamental de Nove Anos e sua implantação.....	46
2.3.2.2	Contrapontos da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.....	54
2.3.2.3	Alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de Nove Anos.....	57
2.3.2.4	Contrapontos sobre alfabetização e letramento.....	65
2.3.2.5	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	67
2.3.3	Aproximações e distanciamentos: as contribuições para este estudo.....	69
3.	CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO BRASIL: AVANÇOS, RECUOS E POSSIBILIDADES...72	
3.1	ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	72
3.2	PROCESSO EDUCACIONAL NA HISTÓRIA DO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	81
3.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO BRASIL: AVANÇOS, RECUOS E POSSIBILIDADES.....	84
4.	A LEGISLAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	100
4.1	LEGISLAÇÃO NACIONAL DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	100
4.1.1	Documentos Orientadores para o Ensino Fundamental de Nove Anos.....	111
4.1.2	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.....	112
4.1.3	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.....	114
4.2	ENSINO FUNDAMENTAL NO RIO GRANDE DO SUL.....	117
4.3	POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO....	123
5.	DIÁLOGOS ENTRE A LEGISLAÇÃO E OS DOCUMENTOS DA ESCOLA.....	129
5.1	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM DEBATE.....	129
5.2	SOBRE O CONTEXTO DE ESTUDO: AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	134
5.3	APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	138

5.4	DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	180
5.4.1	Ensino Fundamental.....	181
5.4.2	Ciclo de Alfabetização.....	190
5.4.3	Alfabetização e Letramento.....	197
5.4.4	Concepção de Currículo.....	204
5.4.5	Planejamento e Metodologia de Trabalho.....	210
5.4.6	Concepção de Avaliação.....	214
5.4.7	Ludicidade.....	219
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	226
	REFERÊNCIAS.....	232

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muitas mudanças nas políticas educacionais estão acontecendo com o objetivo de melhorar as condições concretas no trabalho da educação, na melhoria dos serviços prestados, da garantia e ampliação ao acesso aos processos educacionais. O processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos se insere nessas políticas governamentais.

A Lei nº 11.274 sancionada em 06 de fevereiro de 2006 dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental no Brasil, alterando sua duração de oito para nove anos e, ao mesmo tempo assegurando o ingresso de crianças de seis anos no ensino obrigatório, trazendo como objetivo:

[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRASIL, 2006a, p. 17).

Essa lei consolidou a proposta de expansão do Ensino Fundamental manifestado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001. Essa expansão teve por objetivos melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009a, p. 03).

Partindo desses pressupostos, percebe-se que a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos de idade, está relacionada ao sistema de ensino brasileiro corresponder às exigências propostas pela política educacional mundialmente consolidada, com o objetivo de alfabetizar e incluir todos na escola. Dessa forma, tornam-se relevantes estudos que analisem e reflitam sobre os processos de alfabetização e letramento a partir desse novo cenário pedagógico.

Pesquisas de estudiosos como Soares (2010), Kleiman (2005), Mortatti (1989), apontam que nos últimos anos intensificaram-se as discussões sobre alfabetização e letramento. As políticas de expansão e universalização da escolarização contribuíram para aumentar a relevância dessas discussões. Assim, é indispensável estudar os aspectos

referentes ao letramento e alfabetização. Soares (2003, 2004) aponta que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo e o levam a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

É preciso que os alunos vivenciem processos que focalizem o alfabetizar e o letrar, possibilitando assim as condições de utilizar a língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Na sociedade em que vivemos, permeada por materiais escritos, desde o momento em que nascemos a escrita se apresenta em diferentes formas, a criança desde pequena, inserida nesse meio cultural, percebe a escrita em seu cotidiano ao andar pela rua, ao assistir televisão, nos produtos consumidos, nos brinquedos que utiliza, nas brincadeiras que realiza. E com a entrada na escola, a alfabetização tem a função de levar a criança ao entendimento da utilização dos processos de escrita e leitura e sua mediação com outras aprendizagens.

Os conceitos de alfabetização e letramento, bem como suas orientações teóricas e de prática em sala de aula são amplos e vem sendo modificados de acordo com as concepções educacionais e com a influência de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Em todas as áreas da educação, entre elas a alfabetização, as condições atuais ainda estão aquém de atender as necessidades reais das pessoas, tendo como princípio o pleno desenvolvimento da cidadania e da promoção humana. Por isso, o constante estudo e modificação das políticas públicas, são imprescindíveis para a garantia de acesso e permanência das crianças e jovens na educação formal.

Mesmo com várias pesquisas referentes ao tema da alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, é de grande importância e relevância social o seu estudo, pois muitos aspectos precisam ser revistos e modificados. Como os índices do último Censo do IBGE em 2010, mostraram que no Rio Grande do Sul, o analfabetismo atinge 4,5% da população com quinze anos ou mais.

Segundo a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, 2014, no Rio Grande do Sul, 15,92% dos estudantes no terceiro ano do Ensino Fundamental apresentam nível inadequado de aprendizado da leitura, 25,43% apresentam nível inadequado de aprendizado na escrita.

Para analisarmos o contexto da alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos foi constituído o seguinte problema de pesquisa: Como tem se caracterizado em termos de alfabetização e letramento a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos? E estabelecidas as questões: Quais são as pesquisas que estão sendo realizadas sobre alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais são os avanços, recuos e possibilidades registrados na história da alfabetização

no Brasil? Como as políticas de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos foram ou estão sendo implementadas no município de Erechim, pertencente ao sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul? Quais são as compreensões acerca de alfabetização e letramento permeiam os projetos político-pedagógicos e os planos de estudo no município de Erechim, Rio Grande do Sul?

Para realizarmos a reflexão sobre essa pesquisa, foi definido como objetivo geral: Investigar como se caracteriza a alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. E como objetivos específicos: a) Identificar na revisão de literatura o que está sendo produzido sobre a temática e objeto de pesquisa; b) Compreender quais são os avanços, recuos e possibilidades da/na história da alfabetização no Brasil; c) Identificar na legislação nacional a constituição histórica do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, desde sua organização até sua implantação; d) Compreender como as políticas de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos foram ou estão sendo implementadas no município de Erechim, pertencente ao sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul; e) Identificar nos projetos político-pedagógicos e nos planos de estudo como estão sendo implementadas as políticas do Ensino Fundamental de nove anos no município de Erechim, Rio Grande do Sul; f) Analisar as compreensões acerca de alfabetização e letramento que permeiam os projetos político-pedagógicos e os planos de estudo no município de Erechim, Rio Grande do Sul.

Na perspectiva dessa análise, buscou-se conhecer como a alfabetização e o letramento se caracterizam a partir da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos através da análise dos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos de três escolas pertencentes ao sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul, as escolas estão localizadas no município de Erechim. Para a realização da pesquisa optou-se por realizar uma abordagem de pesquisa qualitativa, com análise documental, bibliográfica e análise de conteúdo como formas de estudo, análise e reflexão sobre os documentos que foram pesquisados.

Pretende-se com este trabalho contribuir para reflexões sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o estudo de como ocorrem esses processos nas escolas e como a legislação e as políticas públicas estão sendo organizadas. Além de refletir sobre os temas relacionados à educação, mediante análise crítica, contextualizada, focando na investigação, na produção de conhecimento e pesquisa.

Visando atender os objetivos desse trabalho, a dissertação está estruturada em cinco capítulos além da introdução, considerações finais e referências. A parte introdutória deste texto visa direcionar a aproximação da construção do objeto de estudo, o problema, objetivo

geral e objetivos específicos desta pesquisa, bem como a apresentação da estrutura da dissertação.

O segundo capítulo apresenta as memórias e história de vida pessoal e profissional da autora, demonstrando sua origem e sua relação com o tema pesquisado, pois refazendo a trajetória, evidenciamos a construção social como sujeito histórico e cultural, para dialogar com essa lembrança, valeu-se de Chauí (2005), Caldart (2002; 2006), Freire (1997). Neste capítulo também apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa, apresentando as concepções de pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e análise de conteúdo, que orientaram a coleta, construção e análise dos dados, além da apresentação do local da pesquisa e documentos a serem analisados, as contribuições teóricas deram-se principalmente a partir de Minayo (2011; 2007), Lüdke e André (1986), Gil (2010), Marconi e Lakatos (2010), Bardin (2014). Na continuidade, trazemos presente a revisão de literatura, congregando produções teóricas que se aproximam do objeto deste estudo, através do levantamento de pesquisas no banco de dados da SCIELO e da ANPED. Trazendo pesquisas referentes ao Ensino Fundamental de nove anos e sua implantação, Alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de Nove Anos, Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O terceiro capítulo traz presente breves considerações sobre a história da alfabetização e do letramento no Brasil, primeiramente explicitando a relação entre alfabetização e desenvolvimento humano, compreendendo que a alfabetização requer o reconhecimento dos processos educacionais historicamente constituídos, bem como das formas de desenvolvimento humano e aquisição da aprendizagem, com referenciais de Vigotski¹ (2007), Luria (1992; 2012), Rego (2011), Coelho (2011). Em seguida destacou-se a história educacional no Brasil como base para entender os processos de alfabetização dentro do contexto mais amplo, orientando esse debate a partir de Saviani (2011), Frigotto e Ciavatta (2003). E na última parte deste capítulo, foram traçadas breves considerações sobre a história da alfabetização e do letramento no Brasil, discorrendo sobre a constituição desses processos e sua importância na formação dos sujeitos, orientaram essa argumentação os teóricos Graff (1994), Cagliari (1999), Frago (1993), Mortatti (2004; 2006; 2008), Romanelli (1978), Soares

¹Várias têm sido as formas de grafia para o nome desse autor, a partir da transliteração do alfabeto russo, dependendo do lugar e das formas linguísticas adotadas. É o caso da grafia Vygotsky, bastante utilizada nas traduções estadunidenses e inglesas. Por sua vez, nas edições espanholas tem prevalecido a grafia Vygotski; na Alemanha, Wygotski. Contudo, em obras do campo da psicologia, publicadas pela editora estatal soviética dos idos vividos por este autor – a Editora Progresso, de Moscou –, traduzidas diretamente para o espanhol, bem como em edições recentes publicadas no Brasil, verifica-se a adoção da grafia Vigotski. Assim, preservadas as grafias adotadas pelo referencial consultado para este estudo, esta última se define como opção gráfica para o texto e o conteúdo em questão (ALVES, 2012, p.18).

(2003; 2004; 2009), Kleiman (2005), Tfouni (2010), Frade (2007).

O quarto capítulo faz uma abordagem e análise das políticas, legislação, portarias e orientações sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, documentos esses elaborados pelo Ministério da Educação – MEC. Apresenta os documentos orientadores para o Ensino Fundamental de nove anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e para a Educação Básica. Também evidencia as políticas ou orientações feitas pela Secretaria de Educação no estado do Rio Grande do Sul em relação às políticas de implantação do Ensino Fundamental de nove anos e sobre alfabetização e letramento. E como último elemento, relata os programas federais referentes a alfabetização e letramento, desenvolvidos nos últimos anos no Brasil.

O quinto capítulo aborda os diálogos entre a legislação e os documentos das escolas pesquisadas. Primeiramente se discute o Projeto Político-Pedagógico, que é o principal documento analisado nesta pesquisa, com base em Veiga (1995; 2003), Gadotti (2000), Libâneo (2004), Vasconcellos (2000). Também apresentamos as escolas pesquisadas, descrevendo informações que nos auxiliam para o entendimento do contexto social e pedagógico em que os processos de ensino aprendizagem são desenvolvidos. Na sequência apresentam-se os dados coletados na pesquisa documental, e averiguados através da metodologia de análise de conteúdo orientado por Bardin (2014), que teve como base o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Estudos das escolas. E por último, se apresenta e discute as categorias de análise evidenciadas a partir da análise dos dados coletados nos documentos das escolas, fazendo a relação dos mesmos com a legislação sobre o tema, percebendo como são desenvolvidos os processos de alfabetização e letramento no contexto atual do Ensino Fundamental.

As Considerações Finais sintetizam a trajetória da pesquisa, seus achados e conclusões, apontando para novos estudos e pesquisas. Os elementos são apresentados a partir da análise dos dados, das constatações, reflexões e teorias estudadas com a finalidade de atender os objetivos dessa pesquisa.

2. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentamos neste capítulo a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, como forma de descrever/articular a sua relação com o campo de estudo da educação, do conhecimento e desenvolvimento dos processos pedagógicos. Retomar a história de vida é compreender os sentidos que o pesquisador construiu em sua trajetória, como também os valores que perpassam a constituição do presente estudo.

Este capítulo também tem por objetivo apresentar as estratégias metodológicas desta pesquisa, ou seja, o caminho a percorrer para alcançar os objetivos propostos. Pesquisar possibilita a investigação de algo que nos inquieta, que faz parte da nossa vivência, que desejamos aprofundar.

Como elemento final deste capítulo apresentamos a revisão de literatura sobre o tema de pesquisa que objetiva investigar como se caracteriza a alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A realização desse mapeamento é essencial para conhecermos o que já foi estudado/pesquisado sobre o tema, verificando quais são as metodologias e principais referenciais teóricos utilizados.

2.1 AS ORIGENS DA PESQUISA: MEMÓRIAS DA PESQUISADORA

“Todo esta escondido na memoria,
Refugio de la vida e de la historia.
Todo esta cargado em la memoria,
Arma de la vida e de la historia...”
Canção “La Memoria” de Leon Gieco

A memória de um povo, de uma sociedade, de um grupo e de cada indivíduo alimenta a condição de ser sujeito da história. Não há como projetar o futuro e organizar o presente sem lembrar o passado e sem pensar sobre os significados do que fazemos e vivenciamos em cada período, a cada dia, a cada ação. Memória é registro que se pode transformar em história e em interpretação de processos.

Segundo Chauí (2005), a memória é a garantia de nossa própria identidade. É poder dizer quem somos reunindo tudo o que fomos e fizemos a tudo que somos e fazemos. A memória, seja individual ou coletiva, traz o que possui mais significação, por isso, geralmente não guardamos um fato inteiro, e sim, os detalhes mais importantes ou o que mais marcou de uma determinada circunstância, sendo assim, síntese dos acontecimentos. “A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi,

salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais” (CHAUÍ, 2005, p. 125).

Como parte dessa pesquisa, pretendo (re)visitar brevemente a minha história de vida pessoal e profissional, trazendo presente também o que motivou a escolha desse tema de estudo. Guimarães Rosa afirma que “[...] contar é dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares” (ROSA, 1986, p. 80).

Relembrando minha trajetória, foi preciso “remexer” em muitas memórias, buscar as histórias de infância, juventude, vida adulta e como profissional, isso exigiu refletir sobre fatos e situações, a cada etapa da vida com diferentes desafios, curiosidades, fracassos e vitórias, que são importantes na minha construção como ser social.

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo) (CHAUÍ, 2005, p. 142).

Ao olhar para essa trajetória e para as memórias, trago como primeiras recordações as da infância. Meus pais, pequenos agricultores, viviam, e ainda vivem, em uma comunidade rural chamada Vista Alegre, no município de Estação, região norte do Rio Grande do Sul, local que guarda inúmeras histórias de brincadeiras e alegrias, que pude dividir com meus irmãos, primos e amigos. Fomos criados de maneira simples, mas com amor e valores importantes para a nossa caminhada. Entre as memórias, lembro que tínhamos acesso à cultura escrita através do Jornal Correio Riograndense, que era a fonte de informação e leitura.

Na comunidade onde residia, havia uma escola estadual, na qual meus pais estudaram, e que pude ingressar aos seis anos na pré-escola. Essa escola era multisseriada², assim, do pré a quinta série éramos em duas alunas na série que estávamos, mas haviam outros colegas, de outras séries na mesma sala, com uma professora. São dessa fase as lembranças mais importantes relacionadas a escola, pois foi ali o contato com os primeiros livros infantis, na pequena biblioteca, em especial o livro “Lucia-já-vou-indo”³, o qual era meu favorito. As brincadeiras na hora do recreio, no pátio da escola, com todos os colegas; a merenda simples; a primeira professora; as histórias contadas pelas professoras; a realização da limpeza dos

²Escolas multisseriadas são escolas que reúnem em uma mesma sala de aula alunos de diferentes idades e variados níveis escolares do ensino fundamental, com uma professora que atende a todos.

³PENTEADO. Maria Heloisa. Lucia Já-vou-indo. Ática. Série Lagarta Pintada, 1976.

espaços da escola são algumas memórias. Da alfabetização, lembro-me da professora apresentando as letras no quadro negro, da cartilha onde passávamos o lápis sobre as linhas pontilhadas para formar as letras e números, as músicas cantadas pela professora para nos ensinar a ler e escrever, as revistas que recortávamos as letras e números, entre muitas outras coisas. Hoje esta escola, como a maioria das escolas do campo, não está mais em funcionamento.

Ao encerrar esta etapa da formação nas séries iniciais, foi preciso mudar de escola, agora indo a uma escola na sede do município, deixando a escola do campo. Para frequentar da sexta até a oitava série, e depois o ensino médio, era preciso pegar o ônibus que passava próximo a minha casa, enfrentar uma trajetória de uma hora e meia para chegar à escola, pois mesmo a comunidade onde residia ser próxima a cidade, era preciso passar por outras comunidades para pegar os demais alunos. Esse foi um momento de ruptura, já que saímos do espaço que era familiar, próximo a nossa casa, para nos inserirmos em outro ambiente, na cidade. Foi um momento difícil, pois a nossa linguagem/fala era motivo de deboche, pois éramos do interior, da roça. Hoje é possível compreender que não era uma linguagem deficiente e sim uma linguagem diferente vinculada aos modos de vida e percepção de mundo (SOARES, 2003a). Mas mesmo assim não deixei de me esforçar nos estudos, e buscar sempre a aprendizagem e entendimento dos conteúdos que eram ensinados.

O ensino médio foi feito na mesma escola estadual, até o terceiro ano. Neste período falava-se em vestibular, mas sem muitas expectativas de fazer ou passar, pois na região eram poucas as universidades, sendo todas particulares, não havendo possibilidades financeiras para custear esta formação. Mesmo assim, a vontade era de continuar os estudos.

Na comunidade onde morava havia um Grupo de Jovens ligado à Igreja Católica, no qual em torno dos quinze anos comecei a participar, fazíamos reuniões, encontros de formação, bailes. Participando desse grupo, fui convidada a participar de encontros de formação realizados na paróquia de Estação, eram encontros com música, orações, palestras, o que me motivou a participar cada vez mais, e a assumir tarefas. O que levou a participar de encontros da Pastoral da Juventude em nível de diocese e de estado.

Ao participar desses encontros, cursos de formação, palestras, conheci e comecei a participar da Pastoral da Juventude Rural do estado do Rio Grande do Sul, que era ligada à Igreja Católica, mas também, tinha um cunho político, participando com outros movimentos sociais da Via Campesina nas lutas e mobilizações em busca de melhores condições de vida para os povos do campo, debatendo sobre as questões ligadas ao campo, a formação de jovens rurais, a instrumentalização de formas de permanência na agricultura. Foi um trabalho

voluntário desenvolvido entre os anos de 2001 a 2006, realizando atividades de organização e assessoria à grupos de jovens do campo, também na assessoria e acompanhamento a Pastoral da Juventude Rural do Rio Grande do Sul na Equipe Estadual de Formação, Coletivo Estadual de Assessores.

A Pastoral da Juventude Rural tinha como objetivos nuclear os jovens rurais no seu meio específico, isto é, comunidades e/ou categorias de trabalho, mantendo-se firme na terra; mobilizar os jovens rurais a partir das lutas concretas, bem como através de encontros, caminhadas e demais formas de reivindicações; articular-se com as pastorais afins e com os movimentos populares, através de ações organizadas e em conjunto; capacitar o jovem e a jovem rural.

Os lugares educativos sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de posicionamento na sua vida cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações (JOSSO, 2007, p. 414).

Participando destas atividades, estar sempre ativa e participando das lutas, e em busca de aperfeiçoamento e aprendizagem, no ano de 2002, através de um convênio entre os movimentos sociais da Via Campesina, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA, tive a oportunidade de ingressar no Curso de Graduação em Pedagogia, que tinha como foco estudantes oriundos do campo, e que participavam de movimentos e pastorais sociais.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2002, p. 19).

O curso foi realizado na cidade de Veranópolis – RS, no ITERRA, em regime de alternância⁴, sendo concluído em 2005. A organização curricular por regime de alternância é

⁴A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas. Não obstante, decorridos 40 anos de sua implantação no país, essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase em nosso meio acadêmico (BEGNAMI, 2006).

uma proposta usada em áreas rurais para articular períodos em regime de internato na escola com outros em casa. No curso de Pedagogia, que participei, todo o processo de ensino e aprendizagem estava organizado em regime de alternância. Cada etapa era composta por um tempo escola, que era o tempo de estudo presencial e um tempo comunidade, que era de complementação dos estudos e trabalho de campo, especialmente na área da pesquisa. Além das tarefas do curso os estudantes tinham neste tempo tarefas de inserção e de militância em suas organizações (ITERRA, 2001).

O foco dos estudos e pesquisas eram os sujeitos e as práticas realizadas na educação do campo, tendo como linha de pesquisa o tema comum “a formação dos sujeitos do campo”, em que foram pesquisados os ciclos etários da infância, juventude, idade adulta e velhice, e também especificamente com a questão da formação do sujeito educador. Estas pesquisas resultaram na organização e publicação de um livro com artigos sobre as pesquisas desenvolvidas pelos acadêmicos, com o título de “Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores”, com a organização dos professores Conceição Paludo, Roseli Salette Caldart e JohannesDoll.

No contexto de atuação dos movimentos sociais, estudar sobre a formação de sujeitos significa afirmar uma concepção de história que, sem desconsiderar as condições objetivas dos processos sociais, inclui o movimento dos sujeitos humanos, pessoas e coletividades, suas experiências, iniciativas, escolhas, e as relações, contradições, tensões e conflitos que vivem e provocam. Os movimentos sociais têm como fundamento de sua dinâmica a convicção de que o ser humano é sujeito da história, e de que é possível (além de necessário) formar cada pessoa, cada grupo social, para que passe (ou pelo menos se movimente) de “sujeitado”, passivo, a sujeito, “portador de ação” (CALDART, 2006, p. 14).

Nesse período, nos anos de 2004 e 2005, realizei trabalho voluntário na Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro, FUNDEP, desenvolvendo atividades na Direção Política da FUNDEP em Ronda Alta e Braga/RS. A FUNDEP tem objetivo de atender às demandas de educação e escolarização das classes populares do campo, sob a perspectiva das organizações do movimento popular ligada à luta pela reforma agrária e pela melhoria das condições de vida da população do campo e da cidade.

Também realizei trabalhos de orientações e supervisões. Foram orientações de trabalhos de conclusão de curso de educandos do Curso Normal - Ênfase nos Quatro Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Josué de Castro, mantido pelo Instituto de Pesquisa e Educação do Campo, em Veranópolis, ligado ao ITERRA. Os trabalhos orientados foram: (de) Roselaine Goldschmidt: Tempos Educativos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire e os Tempos Educativos do Movimento dos

Trabalhadores Rurais sem Terra, 2006; Gilberto Martini: Como os pais veem o processo de avaliação da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, 2006; José Clóvis Moreira Fagundes: Método e Coerência, 2006; Jocemar dos Santos: Construindo Escola com a Perspectiva de Mudança, 2006. Além da orientação, participei nas bancas de defesa destes trabalhos, no Instituto de Educação Josué de Castro.

Como explicita Nóvoa (2004, p. 15) “[...] ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece”. Ao concluir o curso de Pedagogia, fui convidada a trabalhar no Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, no ano de 2005, desenvolvendo atividades de Assessoria e Acompanhamento, como colaboradora. Foi nesse momento que comecei a trabalhar com os processos de alfabetização, realizando acompanhamento a educadores e às turmas de alfabetização de Jovens e Adultos do Movimento dos Atingidos por Barragens nos municípios de Pinhal da Serra, Esmeralda (RS) e Anita Garibaldi (SC). Também estava em processo de construção e estudo a implantação de projetos de escolas nos reassentamentos do MAB, atendendo as crianças reassentadas, pois era necessário uma educação para e com os povos do campo, mantendo sua ligação com a terra e vivências do campo. O MAB luta pelos direitos dos atingidos por barragens, por um modelo energético popular que leve em conta as necessidades do povo. Foi um período de grande aprendizado, experiências, e luta em busca de conquistas para a educação do campo.

Nóvoa nos diz que “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” (NÓVOA, 1995, p. 21). Em alguns momentos da vida é necessário mudanças, por isso, depois de um período desenvolvendo o trabalho com movimentos e sujeitos do campo, precisei mudar o foco, iniciando o trabalho no Colégio São José, colégio particular em Erechim/RS. De 2007 a 2011, primeiramente como Monitora no Ensino Fundamental e como auxiliar nas turmas de Educação Infantil. Depois como professora na Educação Infantil.

Em 2009 ingressei no curso de Especialização em Educação Infantil, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Campus Erechim. O título do artigo final foi “A Influência do Esquema Corporal no Desenvolvimento Neuropsicomotor de Crianças na Educação Infantil”. Orientado por Lucila Shobert, concluindo o curso em 2011.

Em 2010, após concurso público, ingressei como Professora na Prefeitura Municipal de Erechim/RS. Trabalhei como professora em turmas de Educação Infantil e também no segundo ano do Ensino Fundamental. Além de auxiliar de turmas de Educação Infantil, com

estudantes com deficiências. No ano de 2011 desenvolvi trabalho como Vice-diretora e Coordenadora Pedagógica, onde realizei atividades de organização de projetos, promovendo um trabalho conjunto entre os educadores da escola, cooperando na composição de turmas e horários, acompanhando e avaliando o processo de ensino e de aprendizagem, avaliando as práticas planejadas, coordenando o planejamento e a execução das ações pedagógicas na escola, recebendo e conversando com estudantes e suas famílias.

Analisar esses momentos históricos da formação de educadores “[...] podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (GOODSON, 1995, p. 75).

No ano de 2009 realizei concurso para a Universidade Federal da Fronteira Sul, para o Cargo de Pedagoga, passando em terceiro lugar. Fui nomeada em 2011, para o Campus Erechim-RS, onde atuo até o momento em diferentes atividades como: atuação na Secretaria Geral de Cursos, assessoramento e secretaria ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, coordenação dos Laboratórios Didáticos (Brinquedoteca e Laboratório de Docência), elaboração das listas de pedidos de materiais, encaminhadas pelos professores, descrição dos materiais solicitados, pedido de catalogação dos materiais, encaminhamento e relação com o setor de compras. Além destas atividades, participei da Comissão de Implantação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.

Como pedagoga e professora sempre busquei maior formação, que pudesse contribuir para o crescimento e desenvolvimento pessoal, mas principalmente para a qualificação do trabalho desenvolvido, seja com movimentos sociais, crianças na escola regular, ou com o ambiente universitário. A universidade é um espaço de reflexão, compreensão, crítica e proposições para melhoria da sociedade e das formas de educação. Assim, o ambiente acadêmico pode despertar o indivíduo para possibilidade de se reconhecer como um ser plural, diverso, do ponto de vista de sua identidade pessoal e profissional.

Continuando o processo de formação, no ano de 2014, após seleção, ingressei no Mestrado em Educação da UFFS – Campus Chapecó, que finalizo com essa dissertação. Esse foi mais um impulso no aprendizado, sendo constituído de desafios e de muita significação. Ainda para o processo seletivo foi preciso traçar uma linha de investigação, o que pretendia pesquisar durante os dois anos do curso, assim, fui à busca de minhas memórias e estudos já realizados.

Nessa trajetória que perpassou a educação do campo, a Educação Infantil, os movimentos sociais, algo me chamava para aprofundar uma inquietação que ficou quando

trabalhei com alfabetização nos movimentos sociais e na escola formal. Senti a necessidade de aprofundar esses processos. Como nos diz Freire, “[...] o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto” (FREIRE, 1997, p. 20).

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. Este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar (FREIRE, 1997, p. 25).

Também destaco a importância de meu esposo Volmir durante muitas dessas etapas de formação profissional e pessoal, pois com sua compreensão e apoio incondicional me deu força para prosseguir sempre. E como fruto desse amor, em maio de 2015 nasceu Miguel, menino cheio de saúde e vitalidade, que nos encanta a cada dia por seus aprendizados e descobertas, que nos move para seguirmos em frente em busca de constante aprendizado.

A memória pura ou a memória propriamente dita é aquela que não precisa da repetição para conservar uma lembrança. Pelo contrário, é aquela que guarda alguma coisa, fato ou palavra único, irrepetíveis e mantidos por nós por seu significado especial afetivo, valorativo ou de conhecimento (CHAUI, 2005, p. 162).

Ao tecer estas lembranças de um processo de formação, percebo o quão importante é cada momento, cada vivência, cada pessoa que contribuiu para esses aprendizados. E nessa constante continuidade, a história segue com novos desafios, experiências e expectativas, e esta pesquisa faz parte desses desafios.

Para darmos sequência a este trabalho, a seção a seguir apresentará os caminhos metodológicos percorridos para a construção desta pesquisa, apresentando a problemática e objetivos da mesma, enfocando as abordagens metodológicas e de análise dos dados utilizadas para o entendimento e apreciação do tema evidenciado. Também se apresentará brevemente o local onde a pesquisa foi realizada, em seu contexto regional e municipal.

2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa deve ser entendida como o conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas ao serem executadas ao longo da pesquisa, de tal modo que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior rapidez, maior eficácia e mais confiabilidade de informação (BARRETO; HONORATO, 1998).

A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade. A teoria e a metodologia caminham juntas e enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

A pesquisa não é realizada a partir de um objeto neutro, mas é carregada de história e inserida nos processos sociais. Também o pesquisador carrega em si conhecimentos, história, concepções. Por isso, a pesquisa precisa levar em conta que haverá transformação dos participantes e do pesquisador, necessitando, assim, ser espaço de encontro e de diálogo.

A pesquisa na definição de Gil (2010a, p. 01) é o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2010a).

Entendemos assim, que a realidade não se apresenta ao pesquisador e aos sujeitos à primeira vista. Há necessidade da compreensão do objeto a partir da realidade concreta e de teorias consistentes, partindo da observação e análise crítica da realidade. Ao levarmos em consideração os elementos postos na realidade educacional, este estudo reporta para a investigação dos processos de alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Dessa forma, este estudo busca respostas a indagações e inquietações que estão presentes nas práticas diárias de profissionais de educação e no cotidiano das escolas, e que podem gerar diferentes entendimentos sobre as políticas que orientam a ampliação do Ensino Fundamental, bem como nos processos de alfabetização e letramento.

Minayo (2011) argumenta que a pesquisa contribui na atividade de ensino e a atualiza diante de realidade do mundo e que embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. "As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a trabalho e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos" (MINAYO, 2011, p. 16).

Nesse sentido, partimos da concretude, mudanças e questionamentos que a política de ampliação do Ensino Fundamental gerou no contexto educacional. A pesquisa está baseada nessa nova configuração da Educação Básica, que exigiu novas formas de perceber e organizar os processos educacionais, tendo como destaque neste estudo a alfabetização e letramento.

Quando falamos em pesquisa, estamos nos referindo a um conhecimento produzido sob métodos específicos, pré-determinados e que orientam o saber em construção. Nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 1-2),

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Para a realização da pesquisa, é preciso ter claro a metodologia a ser seguida. Segundo Minayo (2007, p. 44) metodologia se define, de forma abrangente e concomitante

a) como a discussão epistemológica sobre o caminho do pensamento que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a criatividade do pesquisador, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Pesquisar permite contextualizar os fatos historicamente, na busca pelos diferentes fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam a problemática da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa se desenvolve no diálogo entre fontes diversificadas, diferentes sujeitos e contextos, mas que convergem para o entendimento do problema e assunto a serem pesquisados.

Nesse viés, para refletirmos e entendermos sobre o objeto deste estudo, buscamos em diferentes fontes elementos para reflexão e diálogo, destacando a legislação, a bibliografia já elaborada e os documentos disponíveis nas escolas pesquisadas.

Este estudo reportou para o seguinte problema de pesquisa: Como tem se caracterizado em termos de alfabetização e letramento a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos? E como questões de pesquisa complementando o problema: Quais são as pesquisas que estão sendo realizadas sobre alfabetização e letramento a partir da política de

ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais são os avanços, recuos e possibilidades registrados na história da alfabetização no Brasil? Como as políticas de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos foram ou estão sendo implementadas no município de Erechim, pertencente ao sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul? Quais são as compreensões acerca de alfabetização e letramento permeiam os projetos político-pedagógicos e os planos de estudo no município de Erechim, Rio Grande do Sul?

Como objetivo geral para responder as questões dessa investigação foi definido: Investigar como se caracteriza a alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. E como objetivos específicos: a) Identificar na revisão de literatura o que está sendo produzido sobre a temática e objeto de pesquisa; b) Compreender quais são os avanços, recuos e possibilidades da/na história da alfabetização no Brasil; c) Identificar na legislação nacional a constituição histórica do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, desde sua organização até sua implantação; d) Compreender como as políticas de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos foram ou estão sendo implementadas no município de Erechim, pertencente ao sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul; e) Identificar nos projetos político-pedagógicos e nos planos de estudo como estão sendo implementadas as políticas do Ensino Fundamental de nove anos no município de Erechim, Rio Grande do Sul; f) Analisar as compreensões acerca de alfabetização e letramento que permeiam os projetos político-pedagógicos e os planos de estudo no município de Erechim, Rio Grande do Sul.

Ao buscarmos dessas fontes, percebemos que se trata de política recente, cuja implementação e impactos precisam ser avaliados. Analisar como efetivamente ocorreu a extensão e obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos no âmbito dos sistemas de ensino e também das escolas é importante para a maior compreensão das consequências das decisões e ações públicas na melhoria da educação escolar brasileira. Percebendo assim as nuances e as práticas realizadas a partir de uma mudança tão grande, observando como são seus reflexos hoje, quando já se passaram alguns anos de sua efetivação.

Observou-se nesse processo, quais as interferências e mudanças que se refletem hoje nos processos de alfabetização e letramento, buscando refletir como as escolas e estudantes se apropriam da leitura e da escrita, como estão inseridos no mundo letrado, seja para produzir textos e compreender os seus conteúdos no interior de uma sociedade de cultura escrita.

Na construção do objeto de estudo proposto, partiu-se da importância de observar e estudar a literatura já publicada em relação a alfabetização, letramento e Ensino Fundamental de nove anos, bem como os referenciais teóricos relacionados a questão de estudo. Esse

estudo bibliográfico fundamentou a análise das ações, realizando a relação necessária entre a teoria e os dados coletados nas escolas, em um processo constantemente reflexivo. Além da revisão bibliográfica, também se pesquisou e analisou a Legislação referente a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e como a alfabetização e letramento se inserem e são constituídos nesse processo. Como análise final, se realizou a pesquisa diretamente nas escolas estaduais selecionadas, sendo nesse espaço observado e analisado o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Estudos, que são documentos norteadores das práticas pedagógicas escolares. Após o levantamento de todos os dados, se realizou a análise e discussão dos dados coletados na revisão bibliográfica, na Legislação e nas escolas envolvidas com o estudo.

Para atender os objetivos propostos nesse estudo, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa da investigação estuda o mundo com a ideia de que tudo tem potencial para estabelecer relações que permitam compreender o objeto. O método qualitativo permite a participação ativa do pesquisador, pois se fundamenta em informações referentes a interações interpessoais e de informações, permitindo interagir durante o processo, compreendendo, interpretando e analisando os dados a partir da significação das informações. A escolha por essa abordagem tem como objetivo refletir as expectativas, a cultura, os problemas sociais, bem como a importância dos processos da aprendizagem. Acompanhando as atividades que envolvem a alfabetização e letramento e sua importância nos processos pedagógicos.

Destacando-se o pesquisador como sujeito em constante diálogo com o espaço e sujeitos pesquisados, Ludke e André (1986, p. 23) pontuam que:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Investiga os sujeitos a partir de sua cultura, de sua história, de suas condições de trabalho, seus saberes e fazeres, sua subjetividade.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa responde a questões da realidade que não podem ser quantificados, pois tratam das relações sociais. Para Minayo (2011), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, percebendo o seu objeto de estudo com “consciência histórica” (MINAYO, 2011, p. 13), em que todos os sujeitos constroem sentidos e significados para suas ações e construções, podendo explicitar suas intenções e planejar o futuro dentro da racionalidade inerente as ações humanas (MINAYO, 2011).

Com a finalidade de buscar maior compreensão do objeto de estudo, privilegamos como coleta de dados e fontes de informação a pesquisa documental e bibliográfica, e como

instrumento de análise a análise de conteúdo.

Para compor esta investigação, utilizamos a pesquisa documental, com o objetivo de obtermos as informações a partir dos documentos utilizados nas escolas pesquisadas. Será analisado o Projeto Político-Pedagógico das escolas, observando as referências relativas a alfabetização e letramento e ao Ensino Fundamental de nove anos. Também será objeto de estudo os Planos de Estudos das escolas, com olhar de como acontecem os processos de alfabetização e letramento. Também com o objetivo de obtermos o levantamento de referenciais expostos nos documentos legais, que orientam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e sobre alfabetização e letramento.

A respeito da análise documental, Gil (2010b) esclarece que esse processo constitui um importante aliado ao trabalho de reflexão sobre o tema pesquisado. Isso porque, “Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (GIL, 2010b, p. 147).

A pesquisa documental é uma técnica valiosa na abordagem qualitativa e será de grande importância para enriquecer as informações, ampliar o entendimento do objeto de estudo e acompanhar a evolução de fatos, comportamentos e práticas.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (GIL, 2010a, p.51).

Nessa perspectiva, a pesquisa documental possibilita vantagens, pois é uma fonte rica e estável de dados. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), “[...]os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa uma fonte ‘natural’ de informação”.

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 157), a principal característica da pesquisa documental é o fato da coleta de dados estar restrita a documentos, que se constituem em “fontes primárias”.

As fontes de pesquisa documental são diversificadas. Conforme Gil (2010a), na pesquisa documental existe os documentos de primeira mão, ou seja, aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico, tais como os documentos conservados em órgão públicos e instituições privadas, e os documentos de segunda mão que, de alguma forma, já estão analisados, tais como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas e outros.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementado as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

No trabalho de análise documental, alguns documentos serão extremamente importantes, dentre estes destacamos os documentos oficiais e arquivos públicos, como leis e regulamentos, decretos, instruções normativas, pareceres. Voltados para a análise de documentos acerca de políticas, normativas, planos, projetos, cartas, relatórios, projetos entre outros, existentes antes da investigação.

Para dar suporte à construção do objeto de pesquisa, para análise e interpretação dos dados, foi realizada pesquisa bibliográfica, buscando a análise das bases teóricas envolvidas no processo de pesquisa. Dando suporte teórico para conhecermos o processo histórico e educacional, foram consultados diversos autores que discutem alfabetização, letramento e Ensino Fundamental de nove anos.

Fazer um levantamento bibliográfico sobre o que se deseja investigar permite que o pesquisador estabeleça relações que talvez não tenham sido registradas, pois a releitura acaba por formar uma interpretação diferente do que foi efetuado. Neste estudo, para o entendimento da questão pesquisada, que se refere a como se configura a alfabetização e letramento em relação a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Primeiramente foi realizada a revisão de literatura com a finalidade de conhecer o que está sendo estudado e produzido sobre a temática e objeto de pesquisa, realizou-se um levantamento das produções acadêmicas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especificamente nos Grupos de Trabalho – GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita, e GT 13 Educação Fundamental. Também foi pesquisada a base de dados da Scientific Electronic Library Online - SCIELO.

A teoria, mediante o estudo bibliográfico, oportuniza o encontro com diferentes pensamentos sobre um mesmo aspecto da realidade e serve de base para discussões sobre objetos específicos de uma investigação. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 99-100),

[...] A teoria serve como orientação para restringir a amplitude dos fatos a serem estudados; [...] como sistema de conceitualização e de classificação dos fatos; [...] para resumir sinteticamente o que já se sabe sobre o objeto de estudo, mediante as generalizações empíricas e das inter-relações entre afirmações comprovadas; [...] prever novos fatos e relações; [...] indicar os fatos e as relações que ainda não estão satisfatoriamente explicados e as áreas da realidade que demandam pesquisas [...].

Para Fonseca (2002), o trabalho científico inicia-se com a pesquisa bibliográfica, pois esta permite conhecer o que já foi estudado sobre o tema pesquisado. “A pesquisa

bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica permite a análise de materiais já elaborados, sejam livros ou artigos científicos. Esse tipo de pesquisa permite ao investigador o reconhecimento de um grande legado de acontecimentos já descritos, podendo ser mais ampla do que pesquisando apenas diretamente na realidade (GIL, 2010a).

Corroborando, Marconi e Lakatos (2010, p. 166) definem a pesquisa bibliográfica como a “[...] bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” sejam elas jornais, revistas, livros, teses, até meios de comunicação oral e audiovisuais. Tem como finalidade o contato do pesquisador com o que foi produzido sobre o assunto (MARCONI; LAKATOS, 2010). Esse tipo de pesquisa fornece a fundamentação teórica do trabalho, e também o contexto atual do conhecimento referente ao tema (GIL, 2010a).

Para análise dos dados e das informações de investigação, adotamos a análise de conteúdo. A busca pelo significado das mensagens e enunciados contidos nos documentos pesquisados têm a análise de conteúdo como metodologia de tratamento de informações, por ser um conjunto de técnicas que busca compreender o sentido manifesto nas falas. Segundo Bardin análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2014, p. 44).

A análise de conteúdo é importante ferramenta de análise na pesquisa, na interpretação da realidade social. A partir dos elementos de coleta, análise e confronto de dados há possibilidade de inserção no campo da pesquisa e do objeto pesquisado para obter informações, conteúdos e percepções dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, buscamos, a partir da análise de conteúdo dos documentos legais que orientam as políticas de ampliação do Ensino Fundamental, uma compreensão acerca das políticas educacionais que orientam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a sua implementação no cotidiano escolar no que se refere a alfabetização e letramento.

A organização de análise de dados proposta por Bardin (2014) prevê três fases fundamentais: *pré-análise*, *exploração do material*, *tratamento dos resultados: inferência e a interpretação*.

A primeira fase, a “Pré-análise”, corresponde a fase de organização, sistematização

das ideias iniciais e organização de um programa de trabalho, etapas essas flexíveis, mas que devem ser bem definidas (BARDIN, 2014). Nessa fase se faz a organização do material a ser investigado, a leitura do material que será analisado, além de sistematizar as ideias iniciais indicadas pelo referencial teórico, e estabelecer critérios para as informações coletadas. Para a autora, essa fase envolve alguns procedimentos: a “leitura flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão analisados; a “escolha dos documentos”, que fornecerão informações sobre o problema da pesquisa; “formulação das hipóteses e dos objetivos”; “a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores” a fim de interpretar o material coletado; “preparação do material”. Nesse processo se formulam hipótese e objetivos, projeção de teorias e técnicas para análise dos materiais selecionados. Nesse momento, buscamos fazer uma leitura exaustiva das leis que ampliam o Ensino Fundamental para nove anos, todo o amparo legal e os documentos que orientaram a implementação da prerrogativa nas instituições.

A segunda fase explicitada por Bardin (2014, p. 127) é a “Exploração do material”, que corresponde a execução das decisões tomadas na fase anterior, agora realizando “operações de codificação, decomposição ou enumeração”. É nesse momento que o material coletado é recortado em unidades de registro, palavras-chaves, para se fazer a categorização em palavras, temas, objetos, personagem, acontecimento ou documento. Nesta fase, buscamos realizar a leitura dos documentos das escolas e sistematizá-los a partir das categorias elencadas.

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2014, p. 145). O critério para a categorização, segundo Bardin (2014), pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (verbos, adjetivos), léxico (sentido, sinônimos e sinônimos próximos) e expressivo (perturbações da linguagem). “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2014, p. 146).

A terceira fase do processo de análise de conteúdo é denominada “*tratamento dos resultados: inferência e a interpretação*”. Nesse processo os resultados brutos são tratados de maneira a se tornarem significativos e válidos, permitindo que as informações fornecidas pela análise apareçam em relevância. Se busca captar os conteúdos manifestos e latentes nos documentos e materiais levantados.

Ao ter os resultados significativos e fiéis “[...] pode-se então propor inferências e

adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2014, p. 127).

Sob esse foco, a interpretação dos dados requer voltar aos marcos teóricos pertinentes à investigação. Neste sentido, a análise dos dados dar-se-á por meio da relação dos dados obtidos, da fundamentação teórica e da legislação pertinente.

Em vista disso, voltamos à questão mobilizadora desta investigação, a qual objetiva saber, como tem se caracterizado em termos de alfabetização e letramento a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, sob uma nova lógica escolar ou uma nova organização pedagógica. A questão elencada está ancorada na legislação sobre o Ensino Fundamental de nove anos, dada a ênfase aos processos de alfabetização e letramento.

Pesquisar é inserir-se na realidade que nos cerca, olhando para a atividade da sociedade humana, permitindo identificar o que já foi produzido e qual é o contexto atual das ações referentes ao tema da pesquisa.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Serão três as etapas de pesquisa para respondermos a problemática desta pesquisa que investiga como tem se caracterizado em termos de alfabetização e letramento a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, e atingirmos o objetivo desta pesquisa que é: Investigar como se caracteriza a alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

A primeira constitui-se em analisar a Legislação referente a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos a nível federal privilegiando documentos oficiais do Ministério da Educação que dizem respeito à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, bem como dados e indicadores estatísticos do INEP. E a nível estadual, no estado do Rio Grande do Sul, com a exploração de documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação – leis, pareceres, orientações, resoluções entre outros.

A segunda, a nível escolar, com análise dos documentos das escolas do município de Erechim, ligadas ao sistema estadual de ensino, como Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudos do Ensino Fundamental das escolas.

A terceira etapa contempla a análise e discussão dos dados coletados na Legislação e nas escolas envolvidas com o estudo.

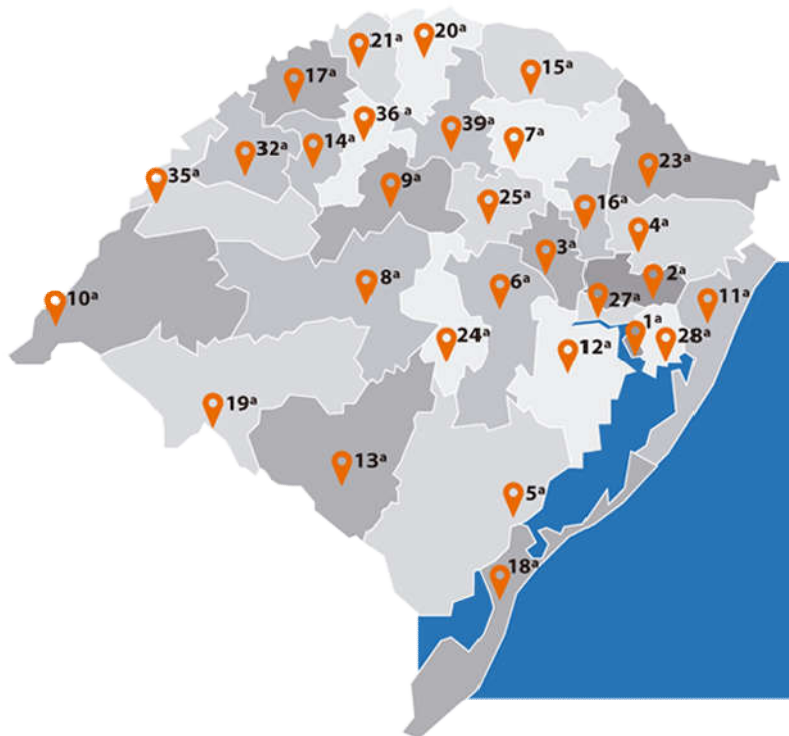
2.2.1 Lócus da pesquisa

O campo empírico da pesquisa é a rede estadual de ensino no município de Erechim, Rio Grande do Sul, que nesta investigação foi observada por meio de uma amostra de três unidades escolares. Para a escolha das três escolas, foram estabelecidos os seguintes critérios: ser escola estadual urbana localizada em Erechim; possuir turmas do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de nove anos; pertencerem a 15ª Coordenadoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Sul. As escolas são de bairros com diferentes realidades sociais, sendo 01 (uma) escola urbana de periferia, 01 (uma) escola urbana do centro da cidade e 01 (uma) escola urbana de um bairro onde residem trabalhadores de indústrias.

Os procedimentos de pesquisa destacados anteriormente se apresentam como uma estratégia de pesquisa relevante para a problemática apresentada, buscando investigar o caso específico da alfabetização, letramento e Ensino Fundamental de nove anos da rede estadual de ensino no município de Erechim, possibilitando melhor compreensão do fenômeno ocorrido no decurso do processo, bem como por revelar ou confirmar elementos importantes à investigação. Conhecer com profundidade o fenômeno ocorrido, também requer conhecer o local onde esse acontece.

A 15ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE abrange 41 municípios do Norte do estado do Rio Grande do Sul, entre eles Erechim, local da pesquisa. A coordenadoria é responsável pelas políticas relacionadas as suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas, oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria.

Figura 1 – Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação no Rio Grande do Sul.



Fonte: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>

No município de Erechim, área de abrangência e sede da 15ª CRE, das vinte e três escolas estaduais, vinte e duas escolas atendem o Ensino Fundamental, dessas, três atendem até o quinto ano, as demais atendem os nove anos do Ensino Fundamental.

Segundo estudos realizados pela Eletrosul, o território que constitui hoje a vasta região do Alto Uruguai, na qual o município de Erechim está inserido já era habitada pelo homem há pelo menos 10 mil anos. Nos últimos três séculos, a região foi habitada pelo grupo Caingangue que, inicialmente, vivia em estado de isolamento e contato intermitente com o bandeirante português. No Século XIX, a ação missionária atuava no trabalho de catequese nos aldeamentos. No Século XX, os índios já estavam bastante aculturados pela ação dos colonizadores do século anterior (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM).

Erechim é um município com forte caldeamento de raças. É importante lembrar que a região de Erechim (antiga Colônia Erechim) pertencia a Passo Fundo até o início do século XX. A história mostra que houve escravos em Passo Fundo e muitos destes e seus descendentes fugiram para o Alto Uruguai. Portanto, a presença de negros em Erechim é ainda anterior à vinda dos imigrantes europeus, ou mesmo dos imigrantes das Terras Velhas. Os imigrantes europeus foram principalmente poloneses, italianos, alemães e israelitas (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM).

Inicialmente chamado de Paiol Grande e depois, sucessivamente, de Boa Vista, Boa Vista de Erechim, José Bonifácio e, finalmente, Erechim, como muitos outros povoados do Brasil, Erechim surgiu à margem da estrada de ferro. No caso, a estrada de ferro que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo. O povoado primeiramente tornou-se um Distrito de Passo Fundo, e em 30 de abril de 1918, tornou-se município (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM).

Cidade que já foi conhecida como a Capital do Trigo devido ao alto volume de grãos produzidos na agricultura, hoje Erechim é tida como a Capital da Amizade. A origem do nome de Erechim remete aos antigos habitantes indígenas da região, Erechim significa "Campo Pequeno", provavelmente porque os campos da região eram cercados por florestas (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM).

O Município de Erechim foi emancipado em 1918, localiza-se ao Norte do Rio Grande do Sul, na Região do Alto Uruguai, a 378 quilômetros da capital do Estado Porto Alegre. Com população estimada de 102.345⁵ habitantes, apresenta taxa de analfabetismo de 3,31% entre pessoas de 15 anos ou mais⁶. A economia erechinense baseia-se principalmente no setor industrial, cuja representatividade é atualmente de 37,53%.

O desenvolvimento de Erechim pode ser visto na educação. Além da Educação Básica municipal e estadual, conta com ensino particular e com instituições de Ensino Superior e Técnico. A Educação Básica no município está sob a responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul e da Secretaria Municipal de Educação, e de instituições particulares. Conforme dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, até 2012, Erechim possuía 40 escolas de Educação Infantil, 35 escolas de Ensino Fundamental e 15 escolas com atendimento ao Ensino Médio.

Para compormos o cenário de investigação, primeiramente foram levantados critérios de escolha das escolas a serem pesquisadas. Para podermos averiguar diferentes contextos sociais e de ensino, foram escolhidas escolas que ficam em bairros com diferentes realidades sociais, sendo um de periferia, um no centro da cidade, e em um bairro onde residem trabalhadores de indústrias.

O contato com as instituições de ensino num primeiro momento foi feito pela pesquisadora diretamente com os diretores e encaminhada carta de apresentação da pesquisadora e da pesquisa. Foram solicitados as escolas os documentos Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudos, esses foram emprestados para realização da leitura e

⁵População estimada em 2015, segundo dados do IBGE.

⁶Dados do IBGE em 2010.

aprofundamento da pesquisa. Apenas uma das escolas não permitiu a retirada da documentação da escola, a pesquisa, então, foi realizada no espaço escolar.

A análise dos documentos, embasada na Análise de Conteúdo, partiu do objetivo geral e dos objetivos específicos, que constituíram o roteiro de observação e análise dos documentos.

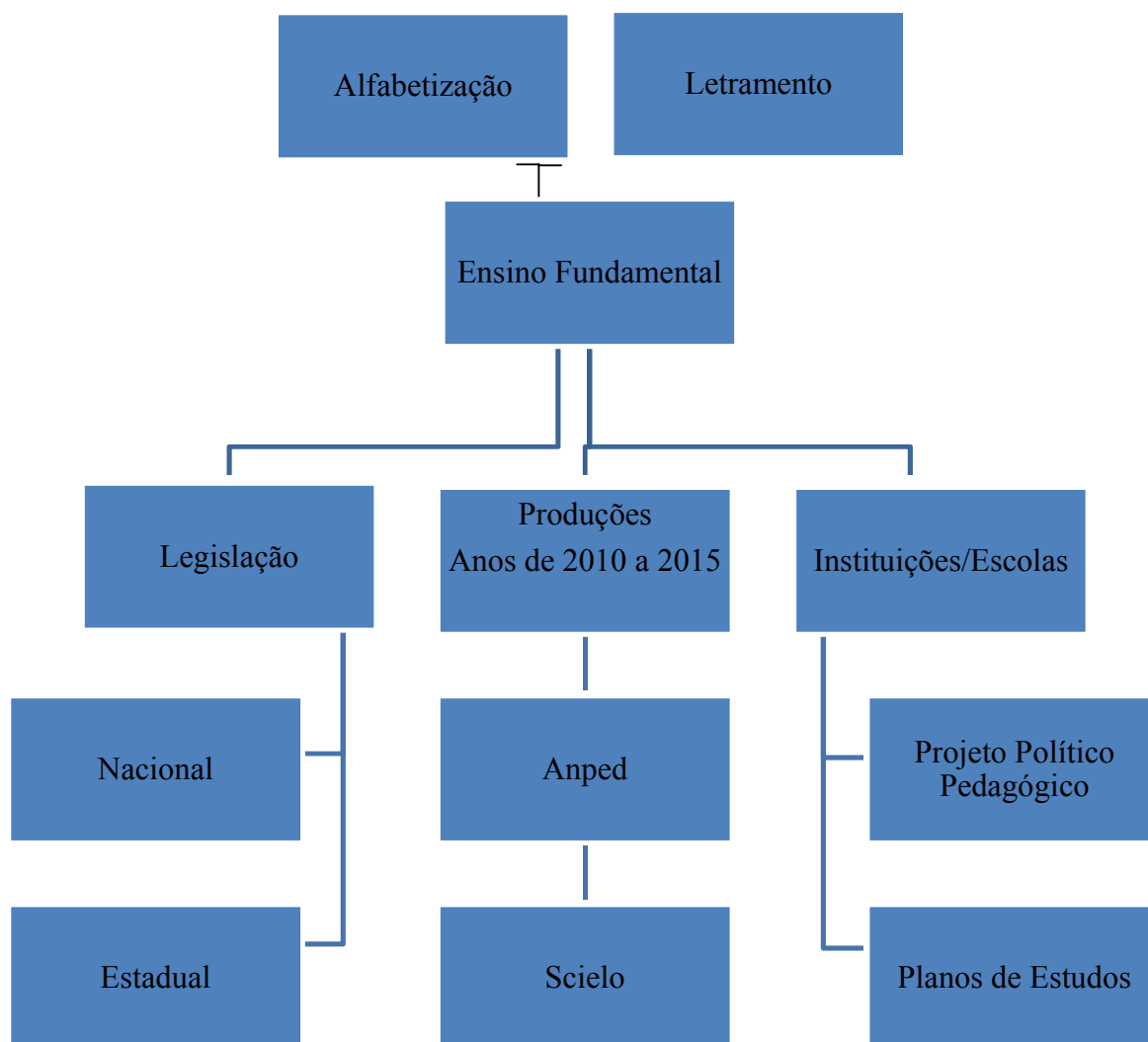
A constituição das unidades de registro foi realizada através da análise de cada um dos três projetos políticos-pedagógicos e planos de estudos das escolas, foram registradas as ocorrências sobre Ensino Fundamental de nove anos, alfabetização e letramento, descrevendo a ideia central contida em cada trecho onde esses registros se apresentavam.

Após esta constituição, essas ideias centrais foram organizadas em Unidades de Registro, estas foram analisadas e agrupadas conforme proximidades, constituindo as Unidades Temáticas, sempre visualizando o objetivo deste estudo.

O passo seguinte foi o agrupamento das Unidades Temáticas conforme suas convergências, dando origem às Categorias de Análise. E como etapa final, foi realizada a análise das categorias, em diálogo com o referencial teórico da pesquisa.

Para melhor visualizarmos as etapas dessa pesquisa, abaixo construímos um esquema que demonstra a organização e ênfases da pesquisa.

Figura 2 - A pesquisa: ênfases e fontes.



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Apresentados os passos do desenvolvimento da pesquisa, dentro da abordagem qualitativa, com pesquisa documental e bibliográfica e análise de conteúdo dos dados encontrados, bem como o lócus onde foi realizada, apresentando os elementos da constituição da educação municipal. A seção seguinte abordará a revisão de literatura em relação ao tema de pesquisa, apresentando as produções já realizadas sobre a temática, e ao final da seção as aproximações com esta pesquisa.

2.3 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA NA REVISÃO DE LITERATURA

Ao pesquisarmos sobre o tema da alfabetização e letramento a partir da implementação política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, fomos à busca das pesquisas/produções já realizadas que abordam a temática citada. Realizar a revisão de literatura sobre as políticas de implantação do ensino fundamental de nove anos e a alfabetização e letramento, nos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Scientific Electronic Library Online - SCIELO, nos anos de 2010 a 2015, e no idioma português foi importante para conhecer a produção da área.

A partir da leitura dos resumos foi possível refinar a pesquisa, mantendo apenas as produções que contemplassem o tema “Alfabetização e Letramento a partir da ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos”.

A sistematização do processo se divide em três partes, na primeira apresentamos o levantamento dos trabalhos pesquisados. Na segunda parte a discussão das produções referentes as categorias trabalhadas. E na terceira parte, as aproximações e distanciamentos com a minha pesquisa.

2.3.1 Levantamento dos trabalhos

Com a finalidade de conhecer o que está sendo estudado e produzido sobre a temática e objeto de pesquisa, realizou-se um levantamento das produções acadêmicas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especificamente nos Grupos de Trabalho – GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita, e GT 13 Educação Fundamental. Também foi pesquisada a base de dados da Scientific Electronic Library Online - SCIELO.

Com esse intuito, foram pesquisados os bancos de dados disponíveis para consulta *online* utilizando, como critério de busca, as expressões: “Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental de Nove Anos”, “Alfabetização e Letramento”, “Ensino Fundamental de Nove Anos”, “Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos”, unidos por expressões *booleanas AND*.

Para sistematização das pesquisas, organizou-se uma ficha de leitura para os textos, identificando: autor, título, instituição, objetivos, referencial teórico, metodologia de pesquisa,

principais conclusões da pesquisa. Dessa maneira, nas duas bases de dados foram encontradas publicações sobre as temáticas pesquisadas, mas também sobre leitura, escrita, avaliação, alfabetização e letramento, Ensino Fundamental, formação de professores, além de outras.

No quadro abaixo apresento a quantidade de trabalhos encontrados nas fontes pesquisadas.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados nas fontes pesquisadas.

Fonte	Quantidade
Anped - GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita	07
Anped - GT 13 - Educação Fundamental	06
Scielo	33
Total	46

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

A partir do estudo dos trabalhos, foram constituídas “categorias” que se aproximavam em múltiplos trabalhos. Assim, a discussão acontece em torno de temas de aproximação, que nos levam a refletir e aprofundar o objeto dessa pesquisa.

Todas as pesquisas/produções trazem importantes contribuições para a área da educação e para a área estudada. Mas, salientamos a importância de continuar os estudos, através de outras pesquisas sobre a implantação das políticas de ampliação do Ensino Fundamental.

As pesquisas aqui registradas contribuem para a compreensão de como se encontra o Ensino Fundamental de nove anos, os processos de alfabetização e letramento, porém, não realizamos um estado da arte sobre o tema. O levantamento dos artigos sobre a alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos foi importante para termos um panorama do que foi e está sendo produzido nesse campo de estudo, dessa forma selecionar pesquisas que poderão contribuir para as análises da presente pesquisa.

2.3.2 Discussão dos trabalhos agrupados por “categorias” trabalhadas

A partir das buscas realizadas nas bases de dados, e da leitura e estudo dos trabalhos, foram selecionados 28 artigos para a análise final. A partir do objeto de pesquisa, os artigos foram divididos em categorias: Ensino Fundamental de Nove Anos e sua implantação; Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental de Nove Anos; Transição da Educação

Infantil para o Ensino Fundamental; Contrapontos da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Por último se faz uma reflexão em que as pesquisas se aproximam/distanciam do objeto de pesquisa deste trabalho.

2.3.2.1 Ensino Fundamental de Nove Anos e sua implantação

Nessa categoria, o diálogo será realizado a partir dos estudos de Silva e Portilho (2013); Ferraresi e Pinto (2015); Machado (2010); Silva e Cafiero (2011); Durli e Schneider (2015); Dantas e Maciel (2010); Gontijo (2013); Correa (2010); Dornelles (2011); Aguiar (2012).

Nas últimas décadas muitas mudanças nas políticas educacionais estão acontecendo com o objetivo de melhorar as condições concretas no trabalho de educação, na melhoria dos serviços prestados, da garantia e ampliação ao acesso aos processos educacionais. O processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos se insere nessas políticas governamentais.

Dessa forma, apresenta-se a importância de retomar os estudos realizados em relação à ampliação do Ensino Fundamental. Muito se tem refletido sobre esse tema, mas é pertinente que se explore a sua implementação e como está sendo organizado nos dias atuais.

Silva; Portilho (2013) trazem presente que foi com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 que se começou a discussão da ampliação do Ensino Fundamental, visando o acesso de crianças de seis anos, sem distinção de classe, a matrícula na escola. Já em 6 de fevereiro de 2006, a Lei 11.274 foi instituída nacionalmente, com o objetivo de ampliar o Ensino Fundamental para nove anos. Ao ser instituída a lei, muitas instituições se adequaram a lei, mas o prazo para implantação do Ensino Fundamental de nove anos foi estabelecido até 2010.

Segundo as autoras, houve uma preocupação do governo brasileiro em que essa proposta considerasse as características próprias da faixa etária, no que se refere aos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, necessitando realizar um ensino estruturado, envolvendo aspectos relacionados às diferentes áreas do conhecimento e do desenvolvimento humano (SILVA; PORTILHO, 2013, p. 474).

Foram elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, documentos para orientar o processo de ampliação, Silva e Portilho (2013, p. 477) destacam: “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (2004), Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2004), Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos

de idade – mais um ano é fundamental (2006) e A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos (2009)”.

Em relação aos processos de alfabetização e letramento, as autoras destacam que nas orientações para ampliação do Ensino Fundamental, esses processos não aparecem como fundamentais no primeiro ano, sendo esse período um “[...] momento de interação e de ampliação do conhecimento dos envolvidos nesse processo” (SILVA; PORTILHO, 2013, p. 484).

No primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança precisa vivenciar experiências em que as características infantis e com a faixa etária, favorecendo uma aprendizagem que refletirá nas experiências posteriores, pois as aprendizagens dos primeiros anos refletem nas oportunidades que surgirão ao longo da vida.

A aprendizagem não é um processo estático, mas dinâmico, pois envolve o sujeito como participante ativo. Diferentemente de outros momentos históricos, não se refere à reprodução, mas à elaboração de novos saberes com base nos saberes já adquiridos (SILVA; PORTILHO, 2013, p. 487).

As autoras concluem o estudo trazendo presente que a alfabetização, na perspectiva do letramento, precisa da compreensão de que é uma oportunidade para o desenvolvimento da imaginação, criatividade e criticidade das crianças. Sendo que a leitura e escrita precisam exercer funções sociais, serem úteis nas vivências cotidianas das crianças (SILVA; PORTILHO, 2013).

Outra constatação é sobre o ambiente físico para receber as crianças na sua entrada no Ensino Fundamental, sendo necessário um local adequado, com mobiliário adequado para a faixa etária, acesso a diferentes materiais pedagógicos, boa utilização dos espaços da escola pelas crianças e exposições de seus trabalhos (SILVA; PORTILHO, 2013).

Ferraresi e Pinto (2015) fazem uma retomada do processo que desencadeou a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Trazem a discussão a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que foi criado por meio da Emenda Constitucional nº. 14 de 1996, “[...] desencadeou-se um movimento de antecipação da idade de entrada das crianças no ensino fundamental, com vistas a usufruir dos recursos desse fundo” (FERRARESI; PINTO, 2015, p. 02).

Como marcos do Fundef, se destaca a matrícula de crianças aos seis anos no Ensino Fundamental em algumas redes de ensino antes mesmo das Leis Federais nº. 11.114/05 e nº. 11.274/06. Isso encontrava amparo legal na LDB (Art. 87), que possibilitava o ingresso de crianças aos seis anos, desde que houvesse vagas, sendo que a decisão seria dos municípios e

estados (FERRARESI; PINTO, 2015).

A Lei nº 11.114, aprovada em 2005, alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Esta lei, no entanto, não estabelecia a ampliação da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Uma vez que a Lei 11.114/05 apenas incluiu a criança de seis anos no Ensino Fundamental sem ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, presume-se que a intenção com esta lei era tão somente ampliar a possibilidade de utilizar os recursos provindos do Fundef, visto que os municípios encontravam dificuldades em ampliar o atendimento na Educação Infantil, sem poder contar com a contribuição dos recursos do Fundef (FERRARESI; PINTO, 2015, p. 02-03).

Finalmente, em seis de fevereiro de 2006, ganha respaldo legal a política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, com a aprovação da Lei nº 11.274. Esta lei alterava a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da LDB, e previa que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos nos municípios, estados e o Distrito Federal, e que essa deveria ocorrer até 2010 (FERRARESI; PINTO, 2015, p. 03).

O argumento predominante nas justificativas do Ministério da Educação e na documentação legislativa relativa à implantação do ensino fundamental de nove anos é que esta política pública garantiria a ampliação do direito à educação para as crianças de seis anos de idade. De acordo com o MEC, boa parte das crianças de famílias de classe média ou alta já se encontravam na escola com seis anos. Assim, acreditava-se que a ampliação do ensino fundamental e a obrigatoriedade aos seis anos de idade asseguraria o direito à educação, principalmente de crianças das classes mais desfavorecidas (FERRARESI; PINTO, 2015, p. 02).

Nesse cenário, os autores reiteram que os documentos oficiais afirmam que era necessária uma reorganização do currículo e das escolas, devendo ser estrutural e pedagogicamente aptas a trabalhar com alunos de forma de mais democrática, justa e igualitária. Reorganizando, assim, as formas de gestão, o ambiente, espaços, metodologias, objetivos e planejamento para atender as especificidades e necessidades das crianças de seis anos (FERRARESI; PINTO, 2015).

Além disso, destacam que a ampliação do Ensino Fundamental não poderia representar apenas a antecipação da alfabetização, o que acarretaria a interrupção brusca do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Por isso é necessário que os educadores conheçam as crianças de seis anos, respeitando suas características psicológicas, motoras, cognitivas e sociais (FERRARESI; PINTO, 2015).

Considerando a importância da análise da legislação, Machado (2010), examinou os documentos que fazem parte do processo de ampliação do Ensino Fundamental. Inicia as

discussões a partir da Constituição Brasileira de 1988, onde diz que é a União que compete legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, inciso XXIV). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) em seu Artigo 21, incisos I e II, organiza a composição dos níveis escolares em Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Educação Superior (MACHADO, 2010).

A LDB sofreu alterações a partir da Lei nº 11274, em 06 de fevereiro de 2006, no que se refere ao Ensino Fundamental. Sendo o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, com ingresso da criança aos seis anos de idade (MACHADO, 2010).

Ao que parece, com a nova Lei, a política educacional volta-se para a construção de uma escola mais inclusiva, comprometida com uma prática educativa mais solidária no sentido de diminuir as desigualdades, e oferecer maiores oportunidades educacionais àqueles segmentos socialmente desfavorecidos (MACHADO, 2010, p. 01).

A autora defende a ampliação do Ensino Fundamental como possibilidade de oferecer às crianças menos favorecidas socialmente, um maior conhecimento do mundo letrado. Sendo que a lei de ampliação veio para garantir um ano a mais na escolarização, atendendo crianças que certamente não teriam condições de estar na escola (MACHADO, 2010).

Na mesma perspectiva de reflexão, Silva e Cafiero (2011), tratam a implantação do Ensino Fundamental de nove anos como uma “política afirmativa de equidade social” (p. 225), pois com a entrada das crianças aos seis anos no primeiro ano, terminando a etapa do Ensino Fundamental aos 14 anos, assegura-se às crianças um tempo maior de convívio escolar, fornecendo maiores oportunidades de aprendizado e de possibilidades de prosseguimento nos estudos. Para além disso, espera-se também que, com mais tempo para a aprendizagem, possa haver o respeito aos diferentes tempos, ritmos e formas de aprender dos alunos (SILVA; CAFIERO, 2011).

As autoras trazem presente o Plano Nacional da Educação – PNE, que diz que a inclusão das crianças de seis anos de idade tem duas intenções: período maior de escolarização, ingresso mais cedo no sistema escolar, que eleva os níveis e tempo de escolarização (SILVA; CAFIERO, 2011).

Outro ponto destacado pelas autoras nas suas pesquisas é em relação as avaliações em larga escala. “As avaliações em larga escala buscam verificar as habilidades que os alunos foram capazes de desenvolver num determinado período de sua escolarização” (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 221).

Destacam-se duas avaliações aplicadas no sistema educacional brasileiro: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e a Prova Brasil, que, juntas, ajudam a

compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (SILVA; CAFIERO, 2011).

Com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, as autoras consideram a necessidade de maior acompanhamento do processo de alfabetização. Sendo esses processos de avaliação importantes como diagnóstico para as escolas, e seus resultados contribuíssem para reorientação da prática pedagógica (SILVA; CAFIERO, 2011).

O contraponto dessas avaliações é a forma como foram introduzidas nas escolas, pois, de certa forma, foram impostas, o que gerou uma recepção negativa nas práticas escolares (SILVA; CAFIERO, 2011).

Em 2006, foi lançado pelo MEC o Programa Pró-letramento, que teve por objetivo “[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a distância” (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 237).

Uma das conclusões, a partir dos estudos, é a necessidade de analisar as políticas públicas e seus possíveis efeitos. Dessa forma, pode ser subsídio para os poderes públicos lançarem metas para a aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para que a inserção de crianças de seis anos não seja uma antecipação de práticas anteriormente realizadas com crianças de sete anos (SILVA; CAFIERO, 2011).

Na recente pesquisa de Durlin e Schneider (2015), a reflexão acontece acerca da necessária revisão dos currículos escolares no contexto da ampliação do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada na Região Sul do Brasil nos anos de 2012 e 2013. As autoras fizeram a retomada do processo de ampliação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos, com relação a normatização e a legislação. Também analisaram as especificidades do processo de ampliação nos três estados da Região Sul do Brasil, e quais os pontos e contrapontos da proposta de adesão curricular organizadas pelas esferas administrativas nos estados citados (DURLIN; SCHNEIDER, 2015).

Nesse viés, as autoras sustentam que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, “[...] embora não tenha sido concebida diretamente como uma política curricular, desaguou na necessidade de adequações dos currículos escolares por parte das escolas e redes de ensino não apenas com o objetivo de dar organicidade ao ensino fundamental de nove anos” (DURLIN; SCHNEIDER, 2015, p. 226).

Como resultado, percebeu-se um caráter inexpressivo de orientações vindas dos Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação dos Estados no processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Além de repassar a responsabilidade de revisão

curricular aos professores da Educação Básica. Por fim, constatou-se que no processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Região Sul aconteceu em um campo complexo e contraditório, envolvido por acordos, negociações e imposições. Persistindo o desafio de discutir acerca da reforma curricular na Educação Básica, envolvendo todos os sujeitos participantes no processo (DURLI; SCHNEIDER, 2015).

No estudo de Dantas e Maciel (2010), a ampliação do Ensino Fundamental aparece como uma forma de inclusão, contextualizada nas políticas educacionais, podendo levar a uma escolarização mais construtiva. Para que isso se concretize, é preciso que se leve em conta que as crianças trazem histórias, saberes e vivências, e o aprendizado deve se baseado em um currículo que perpassa o brincar. “Valorizando, também, a importância das diversas expressões para o desenvolvimento da criança na escola e fortalecendo os tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte. Afinal, esse ser humano precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano” (DANTAS; MACIEL, 2010, p. 160).

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender, o que significa uma possibilidade de qualificação do ensino, oportunidade para uma nova práxis dos educadores e, especialmente, para maior tempo para a aprendizagem da alfabetização e do letramento das crianças de seis anos de idade. É evidente que uma maior oportunidade de aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo, por isso a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental (DANTAS; MACIEL, 2010, p. 159-160).

Outra questão destacada pelas autoras em relação a ampliação do Ensino Fundamental, é que com a entrada de crianças com menos idade, é necessário que haja mudanças na estrutura e organização dos conteúdos, não apenas transferindo os conteúdos e atividades que eram trabalhados na primeira série. Assim, a mudança no Ensino Fundamental não seria apenas administrativa, mas principalmente pedagógica, o que implicaria atendimento e formação dos profissionais da educação, bem como os espaços e materiais didáticos (DANTAS; MACIEL, 2010).

Em uma reflexão final, apontam que o ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental deve ocorrer com atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através do respeito as características da faixa etária, sociais, psicológicas e cognitivas (DANTAS; MACIEL, 2010).

A partir das leis que foram organizadas para a ampliação do Ensino Fundamental de

nove anos, foram construídos documentos para orientação dos processos de implementação. Nesse sentido, Gontijo (2013), fez uma reflexão das orientações do MEC nos documentos: “Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais” (2004) e a coletânea denominada “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita com crianças de seis anos de idade” (2009) (GONTIJO, 2013).

Em sua análise, as orientações do MEC levam ao entendimento de que a criança de seis anos tem condições de aprender, porém as que vivem em meios sociais sem estímulos de linguagem e escrita precisam de maior tempo na escola para suprir essas possíveis carências. Nesse sentido, entende-se que as políticas educacionais estão pautadas na relação de aprendizagem e classe social. “Não podemos deixar de lamentar que, na atualidade, os fundamentos para implementação de políticas educacionais, no campo da alfabetização infantil, estejam ainda pautados na correlação entre níveis satisfatórios de aprendizagem e classe social” (GONTIJO, 2013, p. 39).

Desta maneira, a autora acrescenta que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não pode ser vista como antecipação do processo de alfabetização, nem como uma forma de educação compensatória. Mas em sua análise, Gontijo conclui que na coletânea analisada, estes parecem ser os objetivos centrais. Conclui também que os documentos analisados são pautados na ideia de carência cultural, e os processos de linguagem escrita são desenvolvidos a partir da aquisição de capacidades de suprir essas carências (GONTIJO, 2013).

Nas palavras de Correa (2010), a ampliação de mais um ano no Ensino Fundamental, torna um potencial aumento nas oportunidades de aprendizagem para as crianças. Pondera que desde 2003 houve um aumento nas matrículas de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, configurando um reflexo do Fundef, pois os recursos desse fundo se destinavam exclusivamente ao Ensino Fundamental (CORREA, 2010).

A autora reflete sobre a orientação do MEC que o 1º ano deveria ter como foco o brincar, e não se destinar apenas a alfabetização, mas em sua pesquisa observou que a formação de professores, bem como sua preocupação das escolas foi mais acentuada em relação a alfabetização. Em relação a estrutura da escola, evidenciou que apenas foram adquiridas mesas menores, mas que o ambiente não foi readequado para o recebimento de crianças menores (CORREA, 2010).

Já em relação a formação de professores, Correa (2010) cita que

Conforme alguns documentos de orientações do MEC, seria necessária uma reorganização geral da escola para se implementar com sucesso a nova organização

do EF: o projeto pedagógico e o currículo, os tempos e espaços etc. Para isto, destaca-se como imprescindível um processo amplo de discussão envolvendo todos os profissionais da educação, desde os gestores até os professores, bem como a garantia de processos de formação continuada (CORREA, 2010, p. 04).

Ao concluir o trabalho, relacionando os documentos do MEC com a pesquisa realizada, percebeu que a alfabetização foi o objeto principal de discussão, inclusive com a definição de metas a serem alcançadas já ao final do 1º ano, assim, os professores tiveram dificuldades de instituição da proposta, especialmente nos primeiros anos de implantação (CORREA, 2010).

Já para Dornelles (2011), ao analisar o documento “Ensino fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – Primeiro ano é fundamental”, que faz proposições a partir da Lei nº. 11.274 de 2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração, percebe que o documento apresenta uma discussão sobre a infância, o brincar, as diversas expressões, o desenvolvimento, o letramento e a avaliação. Destacando que no documento há indicação de que não se restrinjam as aprendizagens, mas que a alfabetização das crianças de seis anos aconteça em dois anos, e não apenas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Aponta que o ingresso de crianças de seis anos é uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e letramento (DORNELLES, 2011).

Sua pesquisa investigou uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos de uma escola pública de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. A autora pondera que ao entrar mais cedo na escola, as chances de sucesso na trajetória escolar serão maiores. Isso podendo significar uma diminuição das desigualdades sociais do país, pois o objetivo da ampliação era elevar a escolaridade das crianças, em especial as que não tinham acesso à Educação Infantil e as que estão em situação de risco social (DORNELLES, 2011).

Os documentos analisados são orientações provenientes da esfera federal, mas norteiam a organização das propostas pedagógicas nos estados, o que pode ser constatado, por exemplo, na “Proposta Pedagógica de Alfabetização do Estado do Rio Grande do Sul”, que utilizava as propostas da Alfa e Beto e da Fundação Ayrton Senna. O autor questiona a prática de tais documentos nas classes de alfabetização do Brasil, e como os professores se comportam perante as ordens das empresas que orientam os processos de alfabetização e aprendizagem (DORNELLES, 2011).

Dessa maneira, Dornelles (2011) percebeu que nos discursos inseridos nas empresas que prestavam assessoria sobre a alfabetização, estavam inseridos conceitos de letramento, construtivismo, psicogênese, antropologia social, das metodologias de alfabetização, que são

associados a “uma racionalidade mais ampla de governamentalidade” (DORNELLES, 2011, p. 146). Sendo que

As crianças e os professores estão a eles afetos como parte de uma população que precisa ser medida através de desempenhos avaliativos, ser calculada para que faça parte de uma estatística de aprovação e sucesso, categorizada em níveis (do pré-silábico ao silábico); exigem sua descrição minuciosa e esquadrinham com fins avaliativos quanto ao seu planejamento, preenchimento de fichas e dados; ordenam-se em séries e níveis as “escadas” do aprender, não só para fazer parte de uma estatística, mas também para avaliar tal saber em busca da normalização de uma infância alfabetizada (DORNELLES, 2011, p. 146).

Seguindo a mesma lógica, Aguiar (2012), ao analisar os documentos oficiais sobre a ampliação do Ensino Fundamental, reflete que a ampliação implicaria “[...] pensar/repensar vários aspectos constitutivos do processo de escolarizações tais como: a própria organização da escola; sua infraestrutura; metodologias do trabalho pedagógico; formação continuada; condições adequadas para o trabalho docente” (AGUIAR, 2012, p. 02).

Ao mesmo tempo em que se ampliou o Ensino Fundamental, se diminui um ano da Educação Infantil, que tem uma organização de tempo e espaços distintos do Ensino Fundamental. Isto impõe outras maneiras de pensar o ensino e aprendizagem, sendo necessário realizar um movimento de mudanças nas formas tradicionais de escolarização, o que configura um grande desafio (AGUIAR, 2012).

Entre a escola que temos e a que queremos ainda há muito que se fazer. A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental pode significar um revigoramento da necessidade de articulação e diálogo entre dois espaços distintos de processos institucionalizados para a infância de 0 aos 10 anos: a creche e a escola (AGUIAR, 2012, p. 04).

A criança de seis anos está vivendo um processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo assim, é preciso ter um olhar cuidadoso sobre o planejamento e ações realizadas, dando continuidade nos processos de aprendizagem. Percebe-se que as crianças nessa faixa etária já têm condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos, assim, podendo dar início ao processo formal de alfabetização. Através de uma experiência exitosa de entrada no Ensino Fundamental, a aprendizagem ganha um significado social na construção da autonomia e da cidadania (AGUIAR, 2012).

2.3.2.2 Contrapontos da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos

Embasaram as reflexões dessa categoria os autores: Pansini e Marin (2011); Arelaro, Jacomini e Klein (2011); Santos (2010).

A partir dos argumentos apresentados anteriormente, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos apresentou-se como um cenário propício para a conquista de direitos, acesso à educação, melhoria de processos pedagógicos, ingresso de crianças antes marginalizadas e excluídas dos processos educativos. No entanto, perceberam também muitos desafios e entraves no processo. Seguindo a análise dos estudos sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, abaixo se apresentam alguns estudos que apontam os problemas e desafios que essas mudanças geraram para a educação e escolarização.

Pansini e Marin (2011) trazem elementos que as políticas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 1990 são marcadas por discursos de enfrentamento a exclusão em defesa de uma escola para todos, mas há diferença entre a intenção e a realidade. Uma crença que perpassa essas políticas é de que quanto mais cedo se ingressa no Ensino Fundamental, maiores são as chances de progresso e sucesso nas demais etapas de escolarização. Entretanto, essa maior preocupação com o ingresso mais cedo de crianças no Ensino Fundamental, levou ao detrimento de outros níveis de formação, como a Educação Infantil.

Para as autoras, com o Fundef enviando recursos para os municípios conforme o número de matrículas no Ensino Fundamental, foi vantajoso ter mais estudantes nesse nível de ensino, assim, foram organizadas mais turmas de primeiro ano, com crianças de seis anos, gerando maior repasse de recursos. Pois com crianças de seis anos nas escolas, mais recursos eram recebidos, e os municípios teriam menos responsabilidade de oferta de Educação Infantil para essas crianças (PANSINI; MARIN, 2011).

Argumentos favoráveis para ampliação foram elencados pelas autoras:

A universalização da oferta de ensino para a população de 6 anos de idade; a equiparação do Brasil a outros países da América Latina cuja matrícula de crianças de menor idade no EF é uma realidade de longa data; a superação da evasão e do fracasso escolar mediante maior tempo de permanência na escola e, ainda, experiências bem-sucedidas de inclusão de crianças desta faixa etária em algumas redes de ensino (PANSINI; MARIN, 2011, p. 90)

Por outro lado, alguns efeitos negativos e questionamentos foram levantados em relação à ampliação e ingresso de crianças com seis anos no Ensino Fundamental:

A preocupação com o respeito à infância e com um possível descaso em relação à EI; a precariedade da formação de professores; as atuais condições das escolas de EF; os aligeiramentos na aplicação e adequação à Lei e, ainda, a suspeita de que tal política represente apenas uma medida de interesse econômico em detrimento do interesse pedagógico (PANSINI; MARIN, 2011, p. 91).

Outro ponto citado pela pesquisa das autoras, é em relação a formação de professores, que precisam estar preparados para receber crianças de seis anos, potencializando as

características de ludicidade, brincadeiras e jogos, que são comuns dessa faixa etária. Sem esses conhecimentos e compromissos, as medidas de ampliação são apenas intervenções legais e normativas, sem considerar as características das crianças desse período de escolarização, e sem orientação para professores, gestores e responsáveis pelos sistemas de ensino (PANSINI; MARIN, 2011).

Ao concluir o estudo, Pansini e Marin ponderam que os resultados permitem afirmar que se mantêm as formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais, que desconsideram a história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola. E, o que é mais grave, a implantação de políticas educacionais sem os necessários investimentos nas condições estruturais imprescindíveis para sua efetivação (PANSINI; MARIN, 2011, p. 100-101)

Para Santos (2010, 835), os documentos oficiais que tratam da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, “[...] representam um conjunto de propostas que indicam as ideias hegemônicas em um determinado período e em um determinado contexto”. Indicando assim, que atores principais desse processo, como estudantes, pais, professores e gestores não foram ouvidos e nem puderam se manifestar, demonstrando que há hierarquias de poder no cenário social da ampliação. Isso gerou contestação por parte dos sujeitos que não tiveram espaço para manifestação, e por aqueles em que suas ideias foram abafadas pela supervalorização de discursos hegemônicos (SANTOS, 2010).

Já para Arelaro; Jacomini; Klein (2011), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não atenderia todas as expectativas. As autoras apresentaram alguns problemas por elas identificados, como a falta de envolvimento dos sujeitos do processo educativo e o desenvolvimento de práticas que não consideram os preceitos legais. Também apontam que o currículo apenas teve pequenas adaptações metodológicas e simplistas, não contemplando o lúdico, essencial para essa faixa etária. Observaram a falta de orientações aos professores e falta de recursos materiais e financeiros.

Nesse estudo, percebeu-se que o Ministério da Educação considerava que crianças de 6 anos estavam fora da escola, tanto pela falta de vagas na Educação Infantil quanto pela não obrigatoriedade, em especial, crianças pobres e excluídas do sistema educacional. Assim, entendia-se que crianças de classes média e alta estariam matriculadas em escolas. Isso gerou um consenso de que o Ensino Fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras, efetivando-se o seu direito a educação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Também apresentam que o propulsor para a ampliação partiu da municipalização do

Ensino Fundamental, com a criação do Fundef por meio da Emenda Constitucional nº. 14/96 (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 39).

[...] possível sustentar que o ensino fundamental de nove anos *não* representa, necessariamente, um ganho na educação das crianças pequenas. Ao contrário, diante das expectativas socialmente construídas pelos pais e pelas orientações e exigências das redes de ensino, muitas crianças de seis anos têm sido submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com a faixa etária (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 48).

Partindo desses indicadores, as autoras concluem seu estudo trazendo presente a importância histórica do atendimento as crianças de seis anos na Educação Infantil e da importância das práticas pedagógicas específicas para as crianças pequenas. Concluindo que até o momento da pesquisa, foi

2.3.2.3 Alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de Nove Anos

Nessa categoria, o diálogo será realizado a partir dos estudos de Chaguri e Jung (2013); Nogueira e Peres (2013); Almeida (2012); Melo e Magalhães (2013); Amaral e Fischer (2013); Street (2013); Teixeira (2013); Silva (2011); Correia (2013); Cristofolini (2012).

Chaguri e Jung (2013) tiveram como objetivo de sua pesquisa a análise da política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e verificar as ações educacionais previstas em termos de leitura e escrita dentro desse novo cenário educacional.

Retomam a legislação que embasou a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Em 2006, o Governo Federal sancionou a Lei nº 11.274, que ampliou de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental no país, nível de ensino que, pela legislação brasileira, deve ser universal e obrigatoriamente ofertado pelo Estado. Essa lei veio consolidar a proposta de expansão do Ensino Fundamental contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172 de 2001. Tal medida aumenta o tempo de escolarização a fim de pensar a cultura pedagógica da alfabetização no Ensino Fundamental e reverter resultados negativos das avaliações nacionais e regionais da Educação Básica (CHAGURI; JUNG, 2013).

Os autores citam a implantação do Ensino Fundamental de nove anos como “[...] uma nova alternativa traçada com o objetivo de buscar a melhoria da qualidade da educação” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 929). Cabe destacar que, antes do processo de ampliação do

ensino fundamental, ocorreram alternativas com o mesmo objetivo. Além disso, a antecipação do acesso e da obrigatoriedade da escolarização já é uma medida tomada anteriormente em todos os países europeus e na maioria dos países da América Latina e do Caribe (CHAGURI; JUNG, 2013).

Do ponto de vista de uma política educacional afirmativa, também denominada inclusiva, essa medida legal de ampliar para nove anos o ensino fundamental deve ser considerada como um avanço no contexto da realidade brasileira, uma vez que democratiza o acesso, dando oportunidade a todos, independentemente de classe social (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 933).

Uma das inquietações e objetivos apresentados na pesquisa de Chaguri e Jung (2013) refere-se a preocupação no planejamento e aquisição da língua escrita pelas crianças no contexto da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. E como as políticas propõem o trabalho com a língua escrita na escola (CHAGURI; JUNG, 2013).

Para refletir sobre o contato da criança com o letramento a partir do seu ingresso na escola, foram examinados documentos oficiais, e os dispositivos teóricos adotados nessa proposta. Verificou-se que o entendimento sobre letramento é de que esse é uma prática social, reconhecendo que há outros modos culturais de contato com o texto escrito (CHAGURI; JUNG, 2013).

Ressaltam estes autores, que a concepção de letramento como prática social é uma

Indispensável contribuição aos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos na medida em que possibilita a compreensão de que toda discussão oral mediada pela escrita é um evento de letramento, pois proporciona ao sujeito a construção e a reconstrução de conhecimentos a partir da discursividade oral marcada pela discursividade escrita. Tal contato ou relação com o texto escrito permitirá à criança perceber as convenções que são próprias da escrita – como as convenções de letra, sílaba, palavra, frase, oração, texto – e distingui-las das convenções da oralidade (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 938).

Os autores retomam que os estudos sobre letramento no Brasil surgiram em meados dos anos 1980, em obras de Mary Kato, Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni e Magda Soares. Sendo que a “[...] palavra letramento surgiu para nomear a busca pelo registro de usos e funções da modalidade escrita em processos sociais de comunicação (TFOUNI, 2000) e para designar a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais (KLEIMAN, 1995; ROJO, 1995; TFOUNI, 2000; JUNG, 2007; entre outros)” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 930).

Entender o letramento dessa maneira implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social, independentemente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais, pois as pessoas, sabem reconhecer a função de jornais, revistas, cheques, bilhetes, cartas etc., mesmo sem saber ler e escrever, e conseguem participar de determinados eventos de letramento

(CHAGURI; JUNG, 2013, p. 930).

Os resultados obtidos na pesquisa evidenciam a importância do aumento da escolarização, mas ainda não se estabeleceu claramente o que fazer nesse um ano a mais. Perceberam-se nos documentos a menção ao letramento como prática social, mas não deixam claro que a alfabetização é uma parte mais ampla do processo de letramento, sendo necessário “[...] as relações fonêmico-grafêmica e grafêmico-fonêmica na alfabetização para garantir um efetivo trabalho do uso social da escrita” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 927).

A pesquisa de Nogueira e Peres (2013) investigou as práticas de alfabetização e letramento em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos de uma rede municipal. No seu estudo abordam as orientações legais sobre alfabetização e sobre a ampliação do Ensino Fundamental, emanadas pelo MEC e pela Secretaria de Educação do município em que se realizou a pesquisa. Também retomam os conceitos e teoria sobre alfabetização e letramento.

Outro aspecto importante destacado pelas autoras, é que a discussão sobre alfabetização, com a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, vem sendo feita acompanhada dos conceitos de letramento, ludicidade e infância (NOGUEIRA; PERES, 2013).

Em relação às orientações do MEC para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, indicam que a “[...] alfabetização se dê em um contexto de leitura e escrita e não em uma perspectiva segmentada” (NOGUEIRA; PERES, 2013, p. 69). Tem como orientação teórica que a “[...] alfabetização refere-se a aquisição da escrita e letramento ao uso efetivo dessa tecnologia em situações reais de produção da escrita” (NOGUEIRA; PERES, 2013, p. 69).

Como resultados, as autoras perceberam lacunas entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da turma pesquisada, e as políticas educacionais para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos (NOGUEIRA; PERES, 2013).

Melo e Magalhães (2013) realizaram seu estudo em uma sala de aula refletindo sobre o desafio de “alfabetizar letrando”. As autoras apontam que a alfabetização sofreu muitas mudanças no que se refere a sua metodologia e teoria e também na sua prática. Hoje se compreende que a criança precisa ter contato com textos significativos e autênticos, “[...] masé fundamental que ela reflita sobre os princípios do sistema e sejam propostas atividades sistemáticas, para que ela se alfabetize” (MELO; MAGALHÃES, 2013, p. 02).

As autoras concordam com a posição de Soares (2004a) que defende a diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento, já que envolvem conhecimentos e habilidades

distintas. Mesmo sendo processos “[...] indissociáveis, simultâneos e precisam caminhar juntos nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (MELO; MAGALHÃES, 2013, p. 02).

Sua posição teórica traz presente o conceito de que

É considerado alfabetizado aquele que aprendeu o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, ou seja, adquiriu a natureza linguística deste objeto, sendo, portanto, capaz de ler e escrever. Já o letrado é “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (MELO; MAGALHÃES, 2013, p. 02).

Em suma, “[...] conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, mais do que uma decisão individual é uma opção política [...]” (MELO; MAGALHÃES, 2013, p. 03).

As autoras concluem seu trabalho dizendo que ao alfabetizar na perspectiva do letramento está se tomando uma posição mais política do que individual.

Não é letrar desconsiderando a importância do alfabetizar, nem letrar desmerecendo a necessidade de se alfabetizar, mas é compreender que o letramento só fará sentido para aqueles que são usuários competentes da escrita alfabética e a escrita alfabética só fará sentido para aqueles que compreendem suas formas de uso (MELO; MAGALHÃES, 2013, p. 04).

Corroborando com essa ideia, Amaral e Fischer (2013), acreditam que não há como desvincular as práticas de escrita e leitura das necessidades da sociedade. Destacam que o letramento pode ser compreendido como práticas socioculturais, advindas de “[...] diferentes relações institucionais, de poder e de identidade, as quais envolvem diferentes linguagens e semioses, e não estritamente a verbal” (AMARAL, FISCHER, 2013, p. 06).

Trazem presente o conceito de Kleimam (2008, p. 20) “[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (AMARAL, FISCHER, 2013, p. 08). Os indivíduos realizam leituras do mundo onde vivem desde muito cedo, mesmo antes de entrar na escola, as crianças já realizaram leituras das linguagens de seu mundo social, mesmo que de forma muito particular (AMARAL, FISCHER, 2013).

Nesse artigo, destaca-se que na escola, a “[...] alfabetização representa uma importante prática de letramento em contexto escolar” (AMARAL, FISCHER, 2013, p. 08), entendendo a alfabetização como processo de aquisição do código e de habilidades de leitura e escrita (AMARAL, FISCHER, 2013).

Partindo deste pressuposto, as autoras refletem que as crianças ao chegarem à escola com seis anos, fazem repensar os objetivos do primeiro ano no que se refere a linguagem e

cultura escrita, pois elas já trazem conhecimentos de uma cultura em que estão inseridas (AMARAL, FISCHER, 2013, p. 08).

Dessa forma, apresenta-se a importância do papel do professor como mediador das aprendizagens, para isso é preciso que tenha abordagem didática e teoria clara sobre letramento e alfabetização, tendo êxito no ensino e na aprendizagem. As autoras concluem dizendo que a condução do professor faz diferença nas abordagens de leitura, e que os alunos chegam na escola com suas próprias construções de leitura e escrita, baseados na sua inserção sociocultural (AMARAL, FISCHER, 2013).

Street (2013) realizou um estudo com o título “Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil”, onde faz um levantamento das políticas do ensino do letramento na Inglaterra, e dos aspectos da política de letramento no Brasil. Inicia sua reflexão trazendo presente a denominação “*New Literacy Studies*” (Novos Estudos sobre Letramento - NLS), que representa uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social. Isso requer o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder. “Os NLS, portanto, não tomam nada como certo em relação ao letramento e às práticas sociais aos quais se torna associado, problematizando o que conta como letramento em dado tempo e lugar e questionando “de quem” são os letramentos dominantes e “de quem” são os letramentos marginalizados ou que resistem” (STREET, 2013, p. 52-53).

O autor diz no texto que “O letramento, nesse sentido, sempre é objeto de disputa, tanto seus significados como suas práticas. Por esta razão, visões particulares de letramento são sempre “ideológicas”, elas estão sempre enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras” (STREET, 2013, p. 54).

Street destaca ainda dois modelos de letramento, o modelo autônomo e o ideológico.

A perspectiva padrão em muitos campos, da escolarização a programas de desenvolvimento, trabalha com a suposição de que o letramento por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo “autônomo” de letramento (STREET, 2013, p. 53)

Já o modelo ideológico de letramento,

[...] oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p. 53-54).

Concluindo sua pesquisa sobre letramento no Brasil e na Inglaterra, o destaque de Street (2013) é em relação às políticas públicas e as práticas pedagógica, devendo-se partir do que se conhece sobre as pesquisas e sobre a prática, sem impor “ideias frágeis e hipóteses etnocêntricas” (STREET, 2013, p. 61). Nesse viés, é preciso partir do que os alunos sabem, sendo que as práticas de letramento devem levar para novas esferas e conhecimentos da vida social (STREET, 2013).

Para Almeida (2012), a ampliação da escolaridade obrigatória é um avanço para a conquista da cidadania, mas que impôs desafios estruturais e educacionais, principalmente no âmbito das práticas pedagógicas, onde esse direito é legitimado. A autora traz presente que para o MEC, os objetivos da ampliação do Ensino Fundamental são a oferta de “[...] maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo nos sistemas de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (ALMEIDA, 2012, p. 03).

Ao se basear em Mortatti (2004, p. 15), que diz que “[...] é dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia”. Almeida (2012, p. 03)adverte que no Brasil ainda é um desafio esse acesso à leitura e a escrita, faltando tanto o cumprimento do dever do Estado, quanto a exigência desse direito pelo cidadão.

Esse argumento traz presente que a ampliação da escolaridade obrigatória é uma das tentativas de melhoria da qualidade da educação e dos processos de alfabetização no Brasil. Nesse sentido, a alfabetização precisa ocorrer na perspectiva do letramento, onde os alunos possam participar de práticas sociais e culturais em que se utilizam a leitura e a escrita (ALMEIDA, 2012).

Sua pesquisa considera que o letramento tem um foco mais social, onde as práticas de

linguagem envolvem diferentes formas de escrita e distintos contextos sociais. Essa teoria surgiu a partir dos “Novos Estudos sobre Letramento (New LiteracyStudies) – NLS que, numa perspectiva etnográfica e antropológica, propõem duas concepções de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico que são caracterizados por Street” (ALMEIDA, 2012, p. 06).

Nos estudos de Teixeira (2013), ao abordar e analisar os significados da expressão alfabetização científica (*scientificliteracy*), traz presente os conceitos de alfabetização e letramento, bem como o de analfabeto funcional. Para a autora, os processos de alfabetizar e letrar são inter-relacionados, mas dissociados.

A autora cita Soares (2009, p. 17) para conceituar alfabetização, “[...] a palavra *literacy* vem do latim *litera*, que quer dizer letra; por sua vez, o sufixo *cy* denota qualidade, condição. Assim, *literacy* é o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (TEIXEIRA, 2013, p. 797).

Para a autora, analfabetos funcionais são “[...] os indivíduos que conseguem decodificar letras, sentenças, enfim, materiais escritos, mas não conseguem fazer uso compreensivo da leitura e da escrita, isto é, apesar de lerem, não conseguem entender o conjunto do que leem ou se expressar através da escrita” (TEIXEIRA, 2013, p. 797). Estimando que há cerca de 800 a 900 milhões de pessoas nesta situação no mundo, no Brasil, 25% da população com mais de 15 anos é analfabeto funcional, segundo o IBGE (2009) (TEIXEIRA, 2013).

Ao fazer uma retomada da constituição do termo letramento no Brasil, a autora credita a Mary Kato (1986), na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, o uso, pela primeira vez, no Brasil da palavra *letramento*. Já a distinção dos conceitos alfabetização e letramento ocorreu no ano de 1988, por Leda Tfouni, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, no qual a autora diz que, “[...] enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TEIXEIRA, 2013, p. 789).

Assim, há diferença entre a alfabetização, caracterizada pelo domínio das habilidades de ler e escrever, e o letramento, que é a influência da escrita na sociedade. Partindo de tal pressuposto, mesmo pessoas que não dominam a leitura e a escrita, mas estão inseridas em um contexto social sob influência da escrita, possuem algum grau de letramento (TEIXEIRA, 2013).

Teixeira (2013) conclui seu estudo dizendo que letramento não é equivalente a

alfabetização, pois “[...] alfabetização refere-se à apropriação das habilidades de ler e escrever, enquanto letramento remete às práticas de uso da escrita” (TEIXEIRA, 2013, p. 800).

Silva (2011) considerou a concepção de linguagem de Bakhtin e alfabetização de Paulo Freire. Bakhtin compreende linguagem sob o ponto de vista histórico, cultural e social, de caráter ideológico e “[...] que abrange a comunicação concretizada dos sujeitos e discursos envolvidos” (SILVA, 2011, p. 02).

Utilizando o conceito de Paulo Freire, Silva define a alfabetização como um “[...] processo político pelo qual tanto homem como mulher conquistam o direito e responsabilidade de ler e escrever, mas, também, de compreender e transformar suas próprias experiências e as da sociedade em que se situam” (SILVA, 2011, p. 04). Nesse sentido, quando a alfabetização é emancipatória, ela parte das histórias, experiência e do meio dos quais os sujeitos estão envolvidos, mas também precisa da apropriação dos códigos e culturas das ideologias dominantes, para que possam transformar essa realidade. “Junto a este processo está presente a leitura do mundo que ultrapassa a leitura da palavra” (SILVA, 2011, p. 04).

Segundo Freire (1990), a alfabetização torna o sujeito “[...] autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Se tornar experiente é parte do que significa ‘ler’ o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla” (SILVA, 2011, p. 08).

No estudo de Correia (2013), analisou-se a concepção de leitura que norteia a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler. Para aprofundamento do assunto, a autora tomou como base os conceitos de Luria, Bakhtin, Vigotski, entre outros, no que se refere aos processos de constituição da leitura e da escrita.

Ao citar Luria, entende que o ato de ler precisa ser ensinado, sendo assim, essa função acontece através da mediação (CORREIA, 2013). Com base em Vigotski, a autora cita que “o aprendizado da escrita começa muito antes que a criança entre na escola”, já que as suas “experiências sociais e históricas criam por si só a necessidade de ler e de escrever” (CORREIA, 2013, p. 04).

Para a autora, o ensino da leitura e escrita deve ser visto como prática cultural, o ato de ler precisa ser ensinado, ou seja, a criança, através da mediação do outro, precisa se apropriar das atitudes que envolvem esse ato, as quais vão se modificando e se tornando mais complexas de acordo com as necessidades de cada sociedade (CORREIA, 2013).

As conclusões revelam que as concepções de leitura das professoras exercem grande

influência na formação do conceito de leitura como treino, como ato de pronúncia, em vez de aproximar os alunos de uma concepção de leitura como atribuição de sentido e como prática cultural (CORREIA, 2013).

Em seu trabalho sobre como a leitura, em suas dimensões socioculturais, linguísticas e cognitivas, está contemplada na avaliação nacional padronizada da alfabetização, a Provinha Brasil, Cristofolini (2012) defende que a “[...] apropriação da leitura e da escrita se faz por duas vias: o aprendizado da técnica (relacionar fonemas com grafemas, segurar um lápis, compreender a direção e orientação da escrita, entre outras habilidades) e o desenvolvimento de práticas de uso dessa técnica” (CRISTOFOLINI, 2012, p. 218).

Também traz presente que a leitura deve abranger três dimensões: a sociocultural (inserindo a leitura em um contexto social); e as dimensões linguística e cognitiva,

Uma vez que a leitura é permeada pela decifração do código escrito e pelas capacidades relativas à compreensão e à produção de sentido, habilidades que dependem tanto de questões como acesso ao código e relativas à materialidade do texto (dimensão linguística), quanto de compreensão leitora (dimensão cognitiva) (CRISTOFOLINI, 2012, p. 219).

Ao analisar os documentos do MEC que tratam da alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos, e a relação da leitura e a Provinha Brasil, a autora observa a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, mas que são interligados, não excludentes nem autossuficientes. Cita que alfabetização é o processo específico para a apropriação do sistema de escrita, possibilitando ao aluno ler e escrever com autonomia, e letramento como um “processo de inserção e participação na cultura escrita” (CRISTOFOLINI, 2012, p. 220).

Como principal conclusão de seu trabalho, observou que a edição de 2009 da Provinha Brasil focou principalmente as dimensões linguística e cognitiva da leitura, em detrimento da dimensão sociocultural (CRISTOFOLINI, 2012, p. 221).

2.3.2.4 Contrapontos sobre alfabetização e letramento

Nessa seção, se apresentam estudos que contrapõem as ideias apresentadas anteriormente, principalmente sobre letramento. Os autores aqui apresentados questionam a utilização indiscriminada do termo letramento, e a falta de clareza teórica/prática de sua utilização. A discussão é feita a partir de dois artigos: Geraldi (2014) e Cerutti-Rizzatti (2012).

Geraldi (2014) questiona o conceito de letramento, observando-o como se fosse a nova

teoria que vem para substituir o conceito de “alfabetização” e suas práticas, de modo a construir modos efetivos de inserção do sujeito no mundo da escrita. Busca demonstrar que o problema fundamental do ensino não está na mudança do nome de uma prática, “[...] mas tanto na mistura de duas realidades distintas quando se fala em diferentes níveis de letramento ou de diferentes letramentos, quanto na distribuição desigual dos bens culturais na sociedade” (GERALDI, 2014, p. 25).

Nesse contexto, o autor considera que o emprego do termo letramento é um conceito “gaseificado”, repleto de fenômenos, tornando-o problemático. Remete a porosidade, pois mesmo que um estudante ao terminar seus estudos estaria “iletrado” em alguma esfera da comunicação social, pois a atividade humana é múltipla, e nenhum programa de ensino dará conta da multiplicidade de relações sociais existentes na sociedade. “Não cabem à escola de ensino básico todos os diferentes letramentos, no sentido que estamos atribuindo a 'diferente' neste item. Cabe reconhecer a multiplicidade e escolher alguns gêneros – e, portanto, algumas esferas de comunicação – como fundamentais” (GERALDI, 2014, p. 31).

Conclui dizendo que o termo “diferentes letramentos” remete a uma diferença que não é enriquecedora, mas que é consequência da desigualdade (GERALDI, 2014, p. 32). Desse modo, “até mesmo analfabetos podem ser considerados letrados” (GERALDI, 2014, p. 33).

Cerutti-Rizzatti (2012) aborda em seu artigo a relação entre alfabetização e letramento, apontando para seu desconforto em relação à ampliação do conceito de letramento. Por um lado,

(...) parece estar havendo uma ampliação desmedida do uso do termo letramento, estendido a esferas da convivência social nas quais o signo verbal escrito não se faz presente ou não é prevalecente; e, por outro lado, em um movimento oposto, parece ocorrer uma circunscrição desse mesmo uso, concebido à luz de perspectivas cognitivistas internalistas de língua escrita (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 292).

“Educadores tendem a ser temporariamente convencidos a uma mudança de postura didático-pedagógica, sem, no entanto, haver a devida apropriação conceitual acerca das razões pelas quais as mudanças são propostas” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 303).

Outra preocupação da autora é em torno do entendimento sobre letramento por parte dos educadores nas escolas. Percebendo que mesmo se tendo muitas publicações que tratam dos conceitos de letramento (muitas vezes frágeis e lacunares), nas escolas não se vigora uma compreensão e uma prática condizente com os conceitos teóricos, faltando aos professores clareza sobre o tema, e posturas sólidas e seguras (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

2.3.2.5 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Ao pesquisarmos sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, encontramos trabalhos relacionados com o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nessa categoria, o diálogo será realizado a partir dos estudos de Fontanive; Klein; Marino; Abreu; Bier (2010); Neves; Gouvêa; Castanheira (2011); Azevedo; Betti (2014); Dornelles (2011).

Para Fontanive; Klein; Marino; Abreu; Bier (2010) a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo pedagógico e institucional entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Haja vista que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis,

[...] pois ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também, nas práticas realizadas as crianças aprendem e elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (FONTANIVE; KLEIN; MARINO; ABREU; BIER, 2010, p. 530).

Na mesma direção, Neves; Gouvêa; Castanheira (2011) fizeram a relação/comparação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e seu processo de transição. “O processo de escolarização da infância engaja as crianças em práticas educativas específicas, com tempos e espaços diferenciados, posicionando-as em lugares socialmente demarcados e distintos” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 123). Alertam que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um momento muito importante na vida das crianças (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011).

Com a Lei Federal 11.274, que trata da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, e a legislação (PL 414/2008; PL 06755/2010), que discute a obrigatoriedade escolar para pessoas de 4 a 17 anos, e com a Lei nº 12.796/2013, se reforça a importância em estudar as relações entre essas temáticas. É preciso que se investigue “[...] como a educação infantil e o ensino fundamental se relacionam articulando discursos e práticas educativas no sentido de compreender as especificidades das experiências dos diversos sujeitos sociais envolvidos nesse processo (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 123).

Em sua pesquisa, as autoras acompanharam a trajetória de um grupo de crianças em sua transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Concluindo que as práticas educativas com centralidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se estruturavam em torno da brincadeira e do letramento, mas cada segmento com suas especificidades. Mas

ainda apresentavam-se tensões entre esses dois níveis de ensino (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011).

Segundo Azevedo; Betti (2014) os debates que aconteceram a partir da ampliação do Ensino Fundamental, envolveram educadores e a sociedade em geral. A Lei nº 11.274 de 2006 fez com que crianças de seis anos ingressassem no Ensino Fundamental, que passou a ter nove anos. Nesse sentido, foram organizados documentos orientadores para a implementação, como o “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo para a implementação” (BRASIL, 2009b). Algumas contradições aparecem nesses documentos, pois ao mesmo tempo que aponta que o primeiro ano deve atentar para os conteúdos de alfabetização e letramento, alerta que o trabalho pedagógico com crianças de seis anos “[...] não pode restringir-se a isso e deve contemplar o estudo de diversas expressões e de todas as áreas de conhecimento, garantindo às crianças acesso a diferentes produções culturais humanas – também ao jogo e à brincadeira” (AZEVEDO; BETTI, 2014 p. 259).

Além disso, o Parecer nº 4/2008 do Conselho Nacional de Educação, destaca o processo de alfabetização e letramento como a tarefa mais importante dos três primeiros anos do novo Ensino Fundamental (AZEVEDO; BETTI, 2014).

Em síntese, os autores apresentam que o ingresso no Ensino Fundamental e sua ampliação para nove anos refletem tensões, em especial sobre as concepções de criança, infância e escola, bem como os diferentes interesses políticos envolvidos. Sendo que há muitos problemas teóricos não respondidos com suficiente densidade no que se refere a relação entre ludicidade e escola (AZEVEDO; BETTI, 2014).

Diante disso, os autores apontam para a necessidade de fazer uma reflexão sobre o significado de “lúdico” na escola.

Pode-se valorizá-lo como método instrumentalizado para apoiar processos de aprendizagem de conteúdos escolares tradicionais ou como forma de compensação da falta de espaços/tempos de recreação para as crianças na vida urbana. Pode também ser concretizado como jogos e brincadeiras gerenciadas livremente pelas crianças ou mediante intervenção e direcionamento pedagógico dos professores e gestores (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 260).

Mas principalmente, o lúdico acontece em relação com o social, cultural e histórico, pois é carregado de significados que variam de acordo com as experiências históricas e sociais vividas em cada realidade (AZEVEDO; BETTI, 2014).

Para Azevedo; Betti (2014, p. 261), ludicidade é

Uma atitude (uma predisposição para a ação), um ambiente que permite a realização das dimensões de prazer e divertimento do jogo e da brincadeira, bem como a própria ação que pode, retrospectivamente, ser reconhecida como experiência lúdica,

por meio da reflexão e da verbalização de quem a vivenciou.

Um ponto importante tratado na pesquisa de Dornelles (2011) é sobre o brincar. A autora pondera que o brincar infantil é considerado como natural, neutro, desinteressado, fazendo parte da essência infantil, sendo possibilidade de estímulo para o desenvolvimento físico, mental, social e intelectual das crianças. Nos documentos que tratam da entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental se percebeu a defesa do brincar, alertando para sua importância para o desenvolvimento infantil. Mas a autora alerta que a mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental altera a vivência do brincar das crianças, diminuindo o tempo e espaço para a ludicidade (DORNELLES, 2011).

Dornelles (2011) reforça que também os professores estão diminuindo seu tempo do brincar com as crianças, preocupando-se mais nas aprendizagens e conteúdos necessários a alfabetização. Perguntando-se:

Como se pode construir, numa turma de 6 anos, um modo diferente de pensar a criança alfabetizada. Muitas vezes, os projetos que se realizam nas turmas de alfabetização são apenas paliativos para o confinamento e a pedagogização dessas crianças. Como também os professores estão se constituindo como professores que não têm mais tempo para brincar com as crianças. Certamente por terem centrado o foco nas aprendizagens, nos conteúdos necessários à alfabetização (DORNELLES, 2011, p. 152).

Depois de apresentarmos as pesquisas e produções já realizadas que abordam a temática desta pesquisa, que é a alfabetização e letramento em relação à política de ampliação do Ensino Fundamental, a sequência do texto apresenta as contribuições desses estudos para esta pesquisa.

2.3.3 Aproximações e distanciamentos: as contribuições para este estudo

A educação é um dos principais fatores para a construção de uma sociedade democrática, desenvolvida e justa, é condição básica para o desenvolvimento da cidadania. Assim, o acesso de todos à educação é imprescindível para a ampliação das suas condições de desenvolvimento e interação com o mundo.

O desenvolvimento de uma pesquisa envolve muitos fatores e procedimentos, entre eles está a análise do que foi desenvolvido na área pesquisada com o objetivo de identificar o que foi produzido a respeito do tema. Nesse sentido, foi realizado aqui um levantamento de dados sobre o tema desta pesquisa, que objetiva investigar como se caracteriza a alfabetização

e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Em uma sociedade cada vez mais exigente em relação à aprendizagem e ao conhecimento, as políticas de expansão e universalização da escolarização contribuíram sobremaneira para aumentar a relevância dessas discussões em torno dos processos educativos, bem como as instituições escolares, governos e sociedade buscam a inserção de todos no mundo da leitura e da escrita.

Os estudos encontrados sobre “Alfabetização e Letramento a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos”, que foi a temática pesquisada nos bancos de dados, apresentam diversas concepções e discursos, sejam eles convergentes ou divergentes no que diz respeito aos processos de alfabetização, letramento e Ensino Fundamental de nove anos.

Em relação a alfabetização e letramento, os autores apresentam contribuições para o entendimento da complexa constituição desses processos nas escolas. Para a maioria dos autores, a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ocorrer através da mediação, a alfabetização é um processo específico para a apropriação da escrita, que possibilita ao estudante a autonomia de ler e escrever.

No mesmo sentido, as pesquisas apontam para o letramento como prática de uso da escrita e da leitura, é a utilização real dessas tecnologias nas situações cotidianas. Pois antes da criança estar inserida no mundo escolar, já está em contato com as práticas de leitura e escrita que a sociedade oferece a ela, em seu contexto familiar, na rua e em diferentes ambientes em que vivencia. Conforme Soares (2009, p. 47) letramento é o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”.

Ao realizarmos essa pesquisa, concordamos com essas colocações, e percebemos que é preciso aprofundamento dessa temática de estudo, pois as práticas nas escolas ainda requerem o entendimento e organização da alfabetização como a ação de ensinar a ler e escrever e letramento que amplia esse conceito para o saber ler, escrever e exercer práticas sociais que utilizem a escrita. Por isso a necessidade de estudos que investiguem e apresentem dados que auxiliem nas práticas de ler e escrever.

É este *trabalho*, então – não apenas de explicitação mas de *constituição* do discurso social enquanto elaboração individual – que as crianças precisam (*poder*) realizar nas séries escolares da alfabetização. Desse modo, a escrita, além de “representar”, institui e inaugura modos de interação, *transformando* a realidade sócio-cultural dos indivíduos. Deste modo, também, as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução. Nestes espaços e nestes momentos surge a possibilidade da (co-) autoria na história de vida (SMOLKA, 2001, p. 112, grifos do autor).

No que se refere a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, destaca-se nos estudos a retomada da legislação que orienta essa expansão, em especial a partir da lei 11.274/2006, que previa a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com ingresso das crianças aos seis anos.

Grande parte dessas pesquisas defende a ampliação do Ensino Fundamental, sendo esse momento de escolarização importante para inclusão de crianças sem acesso à escola e ao mundo letrado. Conforme os autores, a entrada de crianças mais cedo no Ensino Fundamental tem como objetivo a melhoria da qualidade dos processos educativos no Brasil, pois com a entrada antecipada na escola, as chances de sucesso na trajetória escolar são maiores. Essa ampliação possibilita as crianças menos favorecidas socialmente o acesso e início ao processo formal de alfabetização, de aprendizado dos conhecimentos socialmente acumulados, na construção da autonomia e cidadania.

Mas esse processo também apresenta lacunas, pois a implementação do Ensino Fundamental de nove anos demandou estudo e adequação do currículo, da estrutura física, do entendimento de Educação Infantil e de infância, de nova organização administrativa e pedagógica. Em partes isso ocorreu, mas houve também dificuldades em realizar essa organização, havendo dessa forma, uma adaptação simplista dessa nova demanda, em que faltou orientação aos professores sobre a inserção de crianças aos seis anos no Ensino Fundamental, recursos materiais e financeiros.

Dentre os aspectos importantes que destacamos nesses estudos, está a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que deve levar em conta a faixa etária da criança, que agora ingressa aos seis anos, dessa forma, a criança precisa vivenciar experiências que atendam as características infantis. Nesse viés é importante a construção do conhecimento de forma a assegurar o cuidado, a atenção e acolhimento que estavam presentes na Educação Infantil. A alfabetização e letramento precisam levar em conta essas peculiaridades.

Todas essas discussões contribuem para a realização da pesquisa aqui apresentada. Nesse cenário, buscamos nas pesquisas já realizadas um suporte para o presente estudo. São essas questões que apresentam a alfabetização, o letramento, o Ensino Fundamental de nove anos, a legislação que embasam esses processos, bem como a documentação (projeto político-pedagógico e plano de estudos) das escolas pesquisadas, que este estudo pretende perceber e analisar os dados coletados, visualizando como se organiza a alfabetização e letramento a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO BRASIL: AVANÇOS, RECUOS E POSSIBILIDADES

Esse capítulo apresenta, de forma breve, algumas considerações sobre o desenvolvimento humano, a história da educação no Brasil para chegarmos à história da alfabetização e letramento no Brasil.

Compreender a alfabetização requer o reconhecimento dos processos educacionais historicamente constituídos, bem como das formas de desenvolvimento humano e aquisição da aprendizagem. Compreender como tem se caracterizado em termos de alfabetização e letramento a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos é o objeto desse estudo.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ao pensarmos em educação é correto afirmar que ela existe em todos os lugares e em todos os momentos da vida do ser humano. Estamos sempre aprendendo e ensinando desde o momento em que nascemos. “Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender” (BRANDÃO, 1989, p. 10). Educamo-nos sempre. Ensinamos e aprendemos em todos os espaços que frequentamos. “A educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência dos homens” (GADOTTI, 2003, p. 13).

Dessa forma, concebemos a educação como prática social, pois envolve várias dimensões e instâncias da realidade, que é múltipla e contraditória, nela situamos os processos educacionais como a alfabetização e letramento e a escola. Quando falamos sobre a função social da educação, estamos entendendo-a em sentido ampliado, ou seja, ela é prática social que se estabelece nas relações entre os indivíduos, seja nas instituições escolares como em outros espaços da vida social. A educação constitui e é constituída através das relações sociais como uma atividade humana e histórica.

Percebendo a educação como prática social, nos remetemos à escola como importante espaço-tempo para que os indivíduos compreendam os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Para Saviani a escola contribui para elevar o nível de conhecimento de mundo.

O papel da escola é o de ser o ambiente adequado para que o professor possa exercer da melhor forma possível o seu papel. [...] O papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e, portanto, passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta, articulada (SAVIANI, 2011, p. 145).

Para o autor, é pelas relações sociais, entre elas a educação, que o homem se desenvolve, e não há sociedade sem educação. A escola é a instituição cujo papel na sociedade é o de responsabilizar-se pela educação formal dos cidadãos, estando sujeita à reprodução das desigualdades próprias de uma sociedade de classes, ou, contrariamente, posicionando-se como um dos agentes em condições de contribuir para a transformação desta.

Sendo que a escola é a instituição que favorece a produção de conhecimento, precisa, junto aos professores, assumir postura de mediadora do conhecimento. Atendendo a diversidade de alunos, respeitando seus ritmos e possibilidades de aprendizagem (GASPARIN, 2003).

O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem dos alunos sob a direção do professor. Esse é um trabalho muito complexo e não se restringe somente a sala de aula, pelo contrário, está diretamente ligado a exigências sociais e a experiência de vida dos alunos. A assimilação de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades mentais decorrentes do processo de ensino não tem valor em si mesmos, mas visam instrumentalizar os alunos como agentes ativos e participantes na vida social (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Mesmo a escola sendo um local privilegiado de conhecimento e desenvolvimento de potencialidades, como a leitura e escrita, como referenda Giroux (1983, p. 59), “A relação entre alfabetização e escolarização torna-se clara se considerarmos que, embora a criança possa primeiramente entrar em contato com a linguagem através de sua família, é principalmente na escola que a alfabetização se consuma”. Precisamos estar atentos em não negar as práticas sociais como constituidoras dos processos de alfabetização e letramento, pois são a partir delas que a leitura e escrita se constituem e são colocadas em prática.

Os processos de ensino aprendizagem, a organização curricular, a avaliação, e em destaque nesta reflexão a alfabetização e letramento, são processos evidenciados na constituição da Educação Básica, em especial a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com atendimento às crianças de seis anos. A alfabetização envolve a oralidade e a escrita, constituindo-se um processo complexo, que se fundamenta na construção histórica e social do conhecimento.

Dentro do processo de escolarização, a alfabetização e letramento são decursos que requerem ser praticados visando à constituição e socialização do conhecimento, sendo parte

da constituição do aluno, desenvolvendo aprendizagens necessárias para que este possa realizar a relação dos conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos. Sendo assim, compreender esses processos é de extrema importância, pois é necessário que o aluno seja respeitado na sua condição de sujeito do processo, que tem vivências, experiências, aprendizados sociais relevantes para a aquisição da leitura e da escrita. Um sujeito que não é passivo diante do processo educativo; é parte participativa e deve ser envolvido na construção de seu aprendizado.

As práticas de alfabetização estão inseridas no processo mais amplo de desenvolvimento humano. Em uma sociedade cada vez mais exigente em relação à aprendizagem e ao conhecimento, as instituições escolares, governos e sociedade buscam a inserção de todos no mundo da leitura e da escrita. O eixo centralizador dessas leituras encontra-se na ideia de ser humano como sujeito sócio-histórico-cultural, isto é, ser que se constitui como humano a partir da internalização das práticas culturais, por meio da interação social.

Nesse sentido, os processos de alfabetização e letramento são de imprescindível estudo. Muitos autores têm pesquisado sobre o entendimento e as práticas dessas concepções, como Soares (2009), que aponta que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transforma o indivíduo, e o levam a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo (REGO, 2011, p. 109).

Essa compreensão do aprendizado da criança no processo de alfabetização tem influência de diferentes pensadores, destacamos aqui os estudos de Vigotski e Luria. Para Vigotski (2007), o homem não nasce com todas as características humanas, nem se constitui apenas pelos processos externos, mas é formado na interação entre suas características biológicas e o meio social. Segundo Luria (1992, p. 60), “[...] as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo Sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana”.

As ideias de Vigotski partem da interação entre indivíduo e sociedade, e “[...] resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural” (REGO, 2011, p. 41). Nesse

sentido, o homem transforma o meio e a si mesmo, e para esse processo é preciso que estejam integrados os aspectos biológicos e culturais. É nessa interação que ocorrem as relações entre o indivíduo com seu contexto cultural, social e histórico.

A construção do conhecimento acontece na interação entre o homem e o mundo, ela não é direta, mas mediada por sistemas de signos, que são construídos historicamente. Destaca-se entre esses signos a linguagem como mediadora de grande importância, tendo função generalizadora e elaboradora da cultura humana onde “[...] o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 2010, p. 24). O conhecimento é constituído na interação, entre o sujeito, que desenvolve a ação, e o objeto, mediados por outros sujeitos através da linguagem. Esse processo faz com que o sujeito modifique a si mesmo e ao meio, construindo história e cultura. Através da mediação da linguagem, o ser humano desenvolve funções psicológicas superiores, internaliza conhecimentos que contribuem para a formação de sua consciência.

Para Vigotski (2007), a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não natural. A cultura faz parte da constituição e formação do ser social, nesse sentido, Oliveira (2010, p.79) destaca que:

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Há uma relação de dependência entre desenvolvimento e a aprendizagem, que tem origem nas relações sociais que a criança vivencia. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Vigotski (2007) diz que, o que diferencia os seres humanos dos demais seres, é a inserção social e a cultura. Assim, a criança também está sempre em interação. Para ele, o desenvolvimento é um processo, em que são considerados os aspectos biológicos e culturais.

O aspecto cultural da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas (LURIA, 2012, p. 26).

Portanto, a constituição humana é uma construção social, que pressupõem a interação entre o sujeito e o meio sociocultural, integrando fatores biológicos e sociais, exigindo a mediação em todas as atividades humanas. Nesse contexto, a linguagem tem papel central de formação humana. É através dela que se analisa, abstrai e generaliza as situações, objetos e eventos presentes na realidade. A linguagem desenvolve a comunicação entre as pessoas, abrindo assim a possibilidade de assimilação das experiências acumuladas pela humanidade em sua história.

O surgimento da linguagem permitiu ao homem relacionar-se com objetos presentes e ausentes de forma especial, sendo explicadas por Vigotski três situações nos processos psíquicos do homem (REGO, 2011).

A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. Por exemplo, a frase ‘O vaso caiu’ permite a compreensão do evento mesmo sem tê-lo presenciado, pois operamos com esta informação internamente. A segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, isto é, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade. Como, por exemplo, a palavra “árvore” designa qualquer árvore [...]. A terceira está associada à função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história (REGO, 2011, p. 53-54).

Vigotski, sobre a relação entre pensamento e linguagem, diz que esses passam por “várias mudanças ao longo da vida do indivíduo.” Mesmo tendo diferentes origens e de desenvolverem de modo independente, “[...] numa certa altura, graças à inserção da criança num grupo cultural, o pensamento e a linguagem se encontram e é origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano” (REGO, 2011, p.63).

Para Martins (2013, p. 131), a escola cumpre a “tarefa de humanização dos indivíduos”, apontando que os homens não nascem “humanos”, sendo a humanização um “produto histórico-social”. As crianças participam e observam as práticas de leitura e escrita desenvolvidas ao seu redor, através da interação social com os demais indivíduos e situações. O desenvolvimento da escrita e da leitura pela criança ocorre através do uso real dessa ferramenta em situações cotidianas, não sendo apenas uma habilidade motora. Ao encontro disso, Vigotski diz que o ensino da leitura e da escrita precisa ser desenvolvido de forma que se tornem necessárias às crianças, sendo relevantes para sua vida.

O desenvolvimento da escrita pela criança foi estudado por Vigotski (2007), denominando “a pré-história da linguagem escrita”, mostrando em seus estudos o que leva a criança a escrever, quais os aspectos importantes desse desenvolvimento antes da sua entrada

na escola, e as relações com o aprendizado escolar. A história de cada indivíduo tem grande influência na constituição da escrita, bem como em todo o seu desenvolvimento, pois todos os períodos vivenciados pela criança servirão de base para formação de um ser que se completa a cada dia.

Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento são processos relacionados, que se complementam, iniciando-se antes da entrada da criança na escola, a alfabetização se formaliza no Ensino Fundamental, com a aquisição do sistema escrito. O letramento vai além do domínio desse código escrito, mas em seu uso nas diversas situações da vida, constitui-se como prática social.

A escola tem a função de permitir o acesso do estudante à leitura e a escrita, formalizando essas aquisições. Isso não é simples e nem fácil, pois como já mencionado, há influência das relações da sociedade nesses processos. Para que o indivíduo seja inserido no mundo letrado, é necessário que a alfabetização seja na perspectiva do letramento.

A pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2009, p. 37).

Os processos de alfabetização podem ser compreendidos a partir da teoria histórico-cultural, sendo Vigotski (2007) e Luria (2012) as principais referências, esses autores explicam como os processos de aprendizagem e linguagem se desenvolvem na criança, mesmo antes da sua entrada na escola. Luria (2012, p. 143) afirma que:

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Como se evidencia na citação do autor, mesmo antes da criança entender o processo de escrita, ela já fez diferentes tentativas de registrar seu pensamento, e passou por diferentes estágios da linguagem. Esses estágios e registros são importantes na formação do pensamento e das funções psicológicas superiores. Assim, segundo Luria (2012, p. 188), “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão”. A escrita é “inestimável instrumento de cultura” (LURIA, 2012, p. 189).

De mais a mais, estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la (LURIA, 2012, p. 181).

Através do aprendizado da escrita, se constitui uma nova forma de inserção social, cultural e de interação com o meio em que está inserido. Ao ingressar na escola, o aluno traz consigo uma história, com conhecimentos prévios adquiridos no decorrer de sua vida. Nos primeiros anos de vida, antes da entrada na escola, a criança aprende e assimila técnicas que preparam e auxiliam para tornar mais fácil o aprendizado do conceito e da técnica da escrita. Quando uma criança aprende ou assimila o nome de uma cor, de um objeto ou um conceito, ela já está aprendendo e isso vai auxiliá-la na constituição dos processos de leitura e escrita (LURIA, 2012).

Luria (2012, p. 188) considera que o processo de alfabetização “[...] envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação”.

A compreensão da linguagem escrita vai ocorrer em função da linguagem falada que, inicialmente, funciona como elo mediador (entre a fala e a escrita) e que vai deixando de ter esse papel, quando a criança assume por inteiro a escrita, em uma dimensão discursiva que surge, possibilitando a compreensão da escrita dos outros. É pela presença da outra pessoa que a criança percebe a necessidade de produzir uma escrita compreensível, tanto quanto deseja ler o que o outro produziu. Para isso, é necessária a apropriação de um código escrito. As primeiras grafias que a criança faz no papel, para lembrar-se de algo que foi dito, permaneceriam como meros rabiscos, não fosse à presença de outros sujeitos com os quais ela convive. Essa forma gráfica tem uma significação e pode ser fixada convencionalmente devido aos elementos histórico-culturais que condicionam a vida da criança. Dito de outra forma: a criança faz algumas marcas ou rabiscos que têm sentido para ela e fazem parte das suas experiências e cultura. A leitura, por sua vez, também não é apenas decodificação nem apreensão de um único sentido já estabelecido anteriormente. As primeiras experiências de “leitura” que a criança vive, certamente não atingem, nem mesmo se limitam, às convenções do sistema alfabético. Ela não “lê” o que está escrito, mas o que acredita estar escrito (COELHO, 2011, p. 59).

Para Vigotski (2007) a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, que tem papel de mediadora da relação dos indivíduos com o mundo. Para ele a escrita é um processo histórico, por isso devemos entender o processo de escrita em sua gênese, antes da criança ingressar na escola e submeter-se ao ensino sistemático da linguagem escrita, entendendo o caminho que ela percorre para aprender a ler e a escrever. “A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar” (VIGOTSKI,

2007, p. 127).

A escrita é entendida por Rego (2011) como um produto cultural constituído ao longo da história da humanidade, que tem um processo bastante complexo. A complexidade deste reside no fato de a escrita ser um sistema de representação da realidade bastante sofisticado, sistema este que se “[...] constitui num simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto” (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

A escrita tem papel fundamental na construção cultural da criança, e ocupa lugar importante no desenvolvimento infantil. Sendo ela formada por um sistema de signos, não está separada da linguagem, exige que a criança desenvolva as funções psicológicas superiores, especificamente a abstração.

A escrita é uma função específica da linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material (VIGOTSKI, 2009, p. 312-313).

Para que esse processo ocorra, é preciso do processo de internalização, “[...] que implica na transformação dos processos externos (caracterizado nas atividades entre as pessoas), em um processo intrapsicológico (onde a atividade é reconstruída internamente)” (REGO, 2011, p. 109). Assim, entende-se que “[...] o longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual” (REGO, 2011, p. 109). Apresentando-se a importância do legado cultural do grupo onde o indivíduo está inserido (REGO, 2011).

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VIGOTSKI, 2008, p. 189-190).

A partir da teoria sócio-histórica, a principal forma de constituição humana são as relações culturais e históricas. E essa constituição acontece na interação com os demais sujeitos, através da linguagem. Assim, a aprendizagem e a alfabetização se constituem como processos socioculturais de construção humana.

No desenvolvimento humano, as funções psicológicas superiores estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação, por meio da linguagem, do legado do grupo cultural, apropriação esta que é internalização da cultura; assim, o desenvolvimento humano segue do social para o individual. Apropriação que é aprendizado. Aprendizado que é

fundamental, porque possibilita o desenvolvimento de processos internos do indivíduo, ligando o desenvolvimento do sujeito ao meio sociocultural em que vive.

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Partindo desse pressuposto, a escola constitui um local importante para o desenvolvimento humano. Pois nela se sistematizam os conhecimentos culturais e históricos da humanidade, e também é espaço de socialização entre os sujeitos. A escola desempenhará bem seu papel, “[...] na medida em que, partindo daquilo que a criança sabe, ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos” (REGO, 2011, p. 108).

Mesmo ao concordar que a escola é local imprescindível para a aquisição da escrita, muitas escolas, ainda hoje, apresentam vários equívocos no processo inicial de ensino-aprendizagem da escrita. A esse respeito, Vigotski faz uma crítica às formas de intervenção no processo de alfabetização escolar, afirmando que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, 2007, p. 125).

A função da escrita na escola, muitas vezes, não reflete a importância que se atribui à ela pela sociedade, pelas pessoas na vida cotidiana, pois se desconsidera o conhecimento que a criança traz consigo proveniente das experiências anteriores ao iniciar o processo de alfabetização escolar. Vigotski(2007) salienta ainda que a escrita acaba sendo imposta de fora, vinda das mãos dos professores, em vez de estar fundamentada nas necessidades desenvolvidas pelas crianças e na sua própria atividade.

As crianças desde cedo observam e participam de atos de leitura e escrita em situações cotidianas nas quais estão inseridas, mesmo que com intensidade e níveis de compreensão diferenciados. Ao estar presente nesses momentos, a criança vai constituindo significados e aprendizados relacionados com a escrita e leitura. Dessa forma, a construção da escrita pela criança se desenvolve em situações de uso real dessa língua, e não por meio do ensino da escrita apenas como habilidade motora. Vigotski (2007) explica que, o ensino da escrita e da leitura deve ser organizado de forma que tais práticas se tornem necessárias às crianças, ou ainda, a escrita deve ser relevante à vida. Sendo assim, aprender a escrever implica não

apenas realizar a associação entre letras e sons, mas também a capacidade de usar a escrita nas diferentes práticas sociais que requerem o seu uso.

O que é importante assinalar a partir do que foi apresentado, especialmente a respeito da alfabetização, numa perspectiva de humanização dos sujeitos, é que na aprendizagem e no desenvolvimento humano, seja na escola ou nas relações cotidianas, o ser humano precisa construir novas formas de pensamento, inserção e atuação no meio em que vive. Nas palavras de Gontijo (2002, p. 41), alfabetização é o “[...] processo pelo qual os indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social (linguagem escrita), a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem”.

3.2 PROCESSO EDUCACIONAL NA HISTÓRIA DO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Para entendermos os processos de alfabetização e letramento, primeiramente faremos uma breve retomada da história da educação no Brasil, de modo que possamos melhor entender a dinâmica destes processos constituídos no decorrer da história.

Saviani traça quatro períodos entre os quais explicita as ideias pedagógicas no Brasil.

O primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional; o segundo compreende a predominância da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido à concepção moderna; e no quarto período emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção reprodutivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano (SAVIANI, 2011, p. 20).

No primeiro período, entre 1549 e 1759, “monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2011).

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio de Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (SAVIANI, 2011, p. 43).

Houve nesse período a exploração das riquezas naturais. O espaço geográfico foi tomado pelos portugueses, que se apropriaram do trabalho dos grupos étnicos locais,

denominados indígenas. Os jesuítas tiveram papel fundamental no processo de dominação, utilizando do ensino da doutrina cristã, da catequização, da imposição da língua portuguesa, destacados os padres Manuel da Nóbrega (1517-1570) e José de Anchieta (1534-1597) (SAVIANI, 2011).

No segundo período, entendido entre 1759 e 1932, Saviani salienta a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Destacam-se desse período a expulsão dos jesuítas em 1759; entre 1759 e 1827 as ideias de Marques de Pombal; e o “despotismo esclarecido”, partindo das ideias iluministas para as ações e reformas por ele instituídas, como as “escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2011).

Já as “ideias pedagógicas leigas”, como o liberalismo e o positivismo apareceram após a independência de Portugal (entre 1827 e 1932) (SAVIANI, 2011).

No terceiro período, 1932 e 1969, as ideias pedagógicas no Brasil partiam de avaliação das vertentes anteriores, e da disputa mais acirrada com mais de uma vertente, havendo o predomínio da pedagogia nova (SAVIANI, 2011).

A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) culminaria no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. A Igreja católica apresentou reação a esse processo. Também se destacam nesse período o anarquismo e o comunismo, mesmo não sendo muito preconizados, tiveram importância somada às forças renovadoras (SAVIANI, 2011).

Entre os anos de 1947 e 1961, o centro do debate está no domínio da pedagogia nova. Cria-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a construção desse projeto de lei foi permeado por conflitos entre os defensores da escola pública e os defensores da escola particular (SAVIANI, 2011).

Nos anos 1961 e 1969, se destacam a discussão do Plano Nacional de Educação, articulado por Anísio Teixeira, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES. Também o papel do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, no centro da ideologia nacional desenvolvimentista, e da mobilização empreendida pelos movimentos de cultura popular e de educação popular (SAVIANI, 2011).

Já no quarto período, entre 1969 e 2001, há uma configuração da concepção pedagógica produtivista. Três concepções pedagógicas se sobressaem. A tecnicista, com a proposta de “mecanizar o processo” (SAVIANI, 2011). A *analítica*, onde a linguagem e a lógica do discurso, é que passariam a ser privilegiados (SAVIANI, 2011). E a visão *crítico-reprodutivista*, que objetivou “[...] fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional, que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso-político-pedagógico oficial” (SAVIANI, 2011, p. 392).

Entre os anos de 1970 e de 1980, os educadores se deparavam com *quatro dramas*: “[...] sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria de atuar eram as da escola tradicional” (SAVIANI, 2011, p. 446); o educador deveria ser eficiente e produtivo, atingindo os maiores resultados com gastos mínimos; a escola era local de inculcação da ideologia dominante, onde os educadores tinham função de “[...] garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista” (SAVIANI, 2011, p. 448); precisavam se aperfeiçoar “[...] continuamente num eterno processo de aprender a aprender” (SAVIANI, 2011, p. 448).

Entre 1980 a 1991, a luta foi em torno da educação de qualidade para todos. Entram em cena as tentativas de propostas para orientar a prática educativa numa direção transformadora (SAVIANI, 2011, p. 415). O autor destaca quatro tendências: *Pedagogia popular* – uma educação do povo e pelo povo; *Pedagogias da prática* – mudar a prática educativa vigente; *Pedagogia crítico-social dos conteúdos* – crítica ao currículo conteudista; *Pedagogia histórico-crítica* “[...] educação entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2011, p. 422).

Nos anos de 1991 e 2001, se inserem as teorias como o neoescolavismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo, que são oriundas das bases: tradicional, tecnicista, escola nova, que nos anos 90 foram permeadas pelas bases da exclusão. Saviani, sobre esse momento diz que os educadores deveriam se organizar para a defesa de uma educação de qualidade e com o acesso a todos.

Nesse contexto, seria bem-vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda população brasileira (SAVIANI, 2011, p. 451).

Em 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB. Tendo em seu Segundo Artigo, como princípio e fim da educação nacional, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A partir dela, muitas discussões foram organizadas, como o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001).

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005, de 25 Junho de 2014, com vigência por dez anos. O PNE apresenta no seu Artigo Segundo as seguintes diretrizes: “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento

escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

Esse é mais um marco na educação brasileira, traçando importantes metas para a educação nos próximos anos.

A educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.102-103).

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO BRASIL: AVANÇOS, RECUOS E POSSIBILIDADES

A escrita é uma forma de expressão que possibilitou a construção de novas formas de ver a realidade, pois sua constituição modificou a vida e a mente humana. Através da escrita foram possibilitadas novas formas de expressão, de pensamento e de estratégias cognitivas. Vigotski (2009) explica a interação do homem com o seu ambiente a partir do uso de instrumentos, do uso de signos. Os sistemas de signos como a linguagem, a escrita, o sistema de números, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

Nas sociedades letradas e grafocêntricas, a escrita é considerada fator cultural de maior importância, necessitando assim, que os indivíduos apropriem-se do código escrito e o utilizem em diferentes situações e contextos, sendo essa a condição para o ser social. Para entender esse processo, é preciso refletir sobre como isso ocorreu e ocorre na prática escolar e

cotidiana, sendo importante o conhecimento de como esses processos se desenvolveram historicamente, seus avanços, retrocessos e em que influenciaram na construção das práticas de alfabetização e letramento. Os processos de alfabetização, influenciados pelas teorias pedagógicas da educação, mudaram ao longo do tempo.

O principal problema nos esforços para estudar a alfabetização, seja no passado, seja no presente, é o da reconstrução dos contextos de leitura e escrita; como, quando, onde, por que e para quem a alfabetização foi transmitida; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dela foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais essas demandas foram satisfeitas; a extensão da restrição social na distribuição e difusão da alfabetização; e as diferenças reais e simbólicas que emanaram da condição social do “ser alfabetizado” entre a população (GRAFF, 1994, p.34).

Os registros de representações gráficas retomam a época primitiva, onde os homens desenhavam imagens nas paredes das cavernas. Esses registros tinham significados, e entender e reproduzir os símbolos já era um significado de início de processos de alfabetização, sendo este de forma rudimentar.

A escrita surge da necessidade de comunicação, entendimento e representação das vivências cotidianas. Como afirma (CAGLIARI, 1999, p. 14): “De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava animais”.

Depois de sinalizada a necessidade da escrita, também se fizeram necessários regramentos para possibilitar ao leitor o entendimento do código escrito. Cagliari (1999, p. 12) afirma que: “Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente”. Vale destacar que a escrita se constituiu como um sistema de comunicação humana por meio de signos. A evolução da escrita sempre acompanhou as transformações sociais, dependendo do contexto histórico, econômico e social das diferentes sociedades. Como afirma Nucci (2001, p. 48), “[...] com o desenvolvimento das sociedades, o domínio da escrita passou a ser uma necessidade emergente, o que levou a alfabetização a assumir gradualmente um papel social essencial”.

A escrita e a leitura eram instrumentos que estavam a serviço dos interesses sociais de cada época. Os modelos de alfabetização estavam ligados às necessidades de cada momento histórico. De acordo com Cagliari (1999, p. 15) “[...] essa atividade está diretamente ligada ao trabalho futuro que esses alunos irão desempenhar, escrevendo para a sociedade e a cultura da época”.

Nucci também enfatiza o conhecimento da escrita como forma de melhoria da qualidade de vida e de trabalho. Pontua que “Com a escrita cada vez mais enraizada nas sociedades, surgiu a necessidade de se aprender a ler e a escrever como oportunidade para a aquisição de informações que poderiam ser utilizadas para melhorar a qualidade de vida e a produtividade no trabalho” (NUCCI, 2001, p. 48).

Os processos de alfabetização são campo de estudo de diferentes autores de diversos países, enfocando a história da alfabetização como uma análise sócio-histórica das mudanças da mente humana (FRAGO, 1993). Os estudos da alfabetização, nos primeiros tempos, partiam da análise do analfabetismo. Frago, analisando a situação na Espanha, diz que a análise tradicional do analfabetismo,

Constitui uma descrição mais ou menos boa da distribuição e evolução do analfabetismo por sexo, idade, província, etc., acompanhada de uma tentativa de determinar suas causas (econômicas, étnicas, geográficas, demográfico-urbanísticas, etc.) e conclui com uma concordância básica: a atribuição do analfabetismo à escolarização e assistência escolar deficientes. Só consideram possível um modo de alfabetização: aquele desenvolvido através do sistema escolar formal tal qual hoje o conhecemos (FRAGO, 1993, p. 30).

A partir de 1960, uma nova forma de perceber o processo de alfabetização passa a ter maior importância. Considera-se a alfabetização, seus agentes e modos de atuação, e não apenas o analfabetismo.

Frago (1993) aponta que,

Investigações históricas recentes, em um contexto internacional comparativo, deram uma reviravolta nesse tipo de análise, colocando a ênfase nas causas, conexões ou implicações ideológico-culturais mais complexas e reformulando as relações entre industrialização, urbanização e alfabetização. Ao tomar emprestado enfoques e perspectivas da sociologia da comunicação, do conhecimento e/ou da cultura, o centro de atenção deslocou-se do analfabetismo para o processo de alfabetização, seus agentes e modos de atuação. Em suma, partiu-se de uma observação simples, mas crucial: o analfabetismo é consequência da ausência de um processo de alfabetização (FRAGO, 1993, p. 30, grifos do autor).

Nessa análise, um dos fatores relevantes é a influência das religiões no processo de alfabetização, “através da leitura pessoal e/ou familiar da bíblia” (FRAGO, 1993, p. 31).

As consequências que no processo de alfabetização teve a contraposição entre uma religião do livro ou proselitismo (entre outros procedimentos), através da difusão da leitura pessoal e/ou familiar da Bíblia, escritos dos líderes da reforma ou textos resumidos de ambos (em qualquer caso da língua vernácula); e outra religião na qual se colocava a ênfase em outras formas de proselitismo, através da imagem (o barroco como expressão artística da contrarreforma), do oral (confissão e púlpito), dos ritos, símbolos e liturgia (FRAGO, 1993, p. 31).

Os processos de alfabetização foram sendo modificados durante a história, nesse apontamento de Frago (1993), percebemos a alfabetização passando da leitura familiar para

um processo de preocupação da sociedade. Os processos educacionais, incluindo a alfabetização, estão relacionados com a organização da sociedade, o momento histórico, o local onde está inserido. Assim, requer constante análise, investigação e novas formulações, métodos, técnicas e entendimentos.

O relevante não era mais o analfabetismo, *mas a alfabetização como processo*, a identificação dos interesses e bases ideológicas que o motivavam e o legitimavam, dos agentes que o impulsionavam ou o freavam, de seus modos e procedimentos, e a análise de sua difusão temporal, espacial e social (FRAGO, 1993, p. 31, grifos do autor).

Essa mudança no objeto, métodos e enfoque, levou a novos processos de investigação. Entre eles, houve uma nova visão sobre as “*relações entre alfabetização, industrialização e urbanização*” (FRAGO, 1993, p. 32). Outra questão foi a “*interpretação baseada na contraposição protestantismo-catolicismo*” (FRAGO, 1993, p. 32). A terceira questão é a inversão do objeto a ser analisado, o relevante não era mais o analfabetismo, mas a *alfabetização como processo* (FRAGO, 1993, p.33). O último elemento citado por Frago foi à autonomia da história da alfabetização, nos últimos anos, em relação à história da escola.

Ao ter um olhar diferente nas relações entre alfabetização, industrialização e urbanização, percebeu-se que a necessidade de alfabetização não estava contemplada apenas nos fatores econômicos e produtivos. Pois na primeira fase de industrialização inglesa, últimas décadas do século XVIII e primeiras do século XIX, não se requeria mão de obra qualificada, mas passou a usar abusivamente o trabalho de crianças e mulheres, assim, a alfabetização teve efeitos desfavoráveis. Já a segunda fase (segunda metade do século XIX), a alfabetização teve alguns efeitos favoráveis, as exigências tecnológicas, produtivas, comerciais e de controle sociopolítico, proporcionaram maior atenção à educação elementar e à alfabetização (FRAGO, 1993, p. 31).

Outra questão que influenciou nos processos de alfabetização foi a “[...] interpretação baseada na contraposição protestantismo-catolicismo”. Nesse processo destacam-se a “[...] relevância *no processo de alfabetização, de aspectos ideológico-cultural-proselitistas*, frente aos que acentuavam o peso de fatores estruturais socioeconômicos e geográficos” (FRAGO, 1993, p. 32).

É certo sim que esta explicação contribuiu para fazer valer a influência indubitável (maior ou menor, mas indubitável) de fatores ideológico-culturais tais como o proselitismo religioso e/ou político. Como não levar em conta o fator proselitista, entre outros, no processo de alfabetização massiva na Rússia dos anos 50 [...] a importância da alfabetização como instrumento missional-proselitista de protestantes e católicos nas culturas indígenas orais, mediante transcrição, mais ou menos forçada, de seus sons ou vozes para o alfabeto latino? (FRAGO, 1993, p.32-

33).

Também Frago aponta para a inversão do objeto a ser analisado, o relevante não era mais o analfabetismo, mas a *alfabetização como processo* (FRAGO, 1993, p. 33). O aprofundamento passou a ser nos interesses e pressupostos ideológicos motivavam o processo, quais eram os agentes e os procedimentos que utilizavam,

Ao se aprofundar nas diferentes fases, avanços, retrocessos e estancamentos no processo de alfabetização, perceberam-se as diferenças na difusão da leitura e da escrita. Em outras palavras, não há um único processo de alfabetização, mas dois processos com evolução diferenciada: o da difusão da leitura e o da difusão da escrita (FRAGO, 1993, p. 33).

O último elemento citado por Frago (1993) foi à autonomia da história da alfabetização, nos últimos anos, em relação à história da escola. Rompendo-se com a imagem linear sobre a alfabetização, que a distinguiu como modernização e progresso. O que caracterizou essas mudanças foram as “novas fontes, métodos e técnicas de investigação” (FRAGO, 1993, p. 37).

O debate sobre alfabetização no ocidente, nos últimos cinquenta anos, não está dissociado do processo de escolarização. E é preciso levar em conta os aspectos ideológicos presentes na trajetória da alfabetização na história (COOK-GUMPERZ, 1991).

Ao pensarmos em educação e alfabetização, percebemos que não há linearidade na história desses processos. Em sua construção é preciso considerar suas mudanças conforme o contexto social, além de perceber avanços, regressos, desigualdades, na constituição da história da alfabetização. Além disso, esses processos são permeados pelas relações culturais religiosas, econômicas, culturais, étnicas, ideológicas, políticas (FRAGO, 1993).

A história da alfabetização desvela, para cada momento e lugar, sua graduação e correspondência com a estrutura sócio-ocupacional. Mostra sua distribuição desigual entre diferentes estamentos, classes, categorias ou grupos sociais. O modelo ou processo de alfabetização seguido pode modificar esta distribuição, atenuar ou acentuar diferenças, afetar ou não determinados grupos, mas, em qualquer tempo e lugar, não se pode fazer sua história sem fazer, ao mesmo tempo, a história de sua distribuição social desigual. Sua distribuição não é em todo caso linear. Uns grupos avançam outros estacam ou retrocedem comparativamente, mas a generalização do processo sempre ocorre, em suas linhas gerais, das camadas sociais superiores para as inferiores (FRAGO, 1993, p. 41).

Foi no final do período republicano que o termo alfabetização começou a ser utilizado no Brasil, até então, o ensino inicial da leitura e da escrita era denominado primeiras letras. A primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário, conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras, aprovada em 1827, determinava que a instrução seguisse o método do ensino mútuo. Este foi o primeiro método de ensino oficialmente implementado no Brasil,

logo após a declaração de sua independência (SAVIANI, 2011).

Em 1834, com a aprovação do Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, promoveu-se a descentralização do ensino elementar. Este ficou sob a responsabilidade das províncias, que também deveriam encarregar-se da formação de seus professores (CASTANHA, 2006).

Na história do Brasil, desde o período colonial, havia um número grande de pessoas que não sabiam ler e escrever (MORTATTI, 2004). Mas só foi visto como problema com a proibição do voto dos analfabetos (1882), com o final do Império. E isso “[...] se fortaleceu pela maior circulação de ideias do liberalismo e pelo sentimento patriótico suscitado pela divulgação internacional da taxa de analfabetismo revelada pelo censo de 1890, já no período republicano” (MORTATTI, 2004, p.17).

No Brasil, o voto dos analfabetos só voltou a ser garantido na Constituição de 1988. Mas durante todo o século XX, essa questão também foi vista como um problema social, cultural e econômico, além de político. E o analfabeto foi visto como alguém incapaz (MORTATTI, 2004).

Durante o século XVI, a educação escolar foi superando seu caráter religioso, sendo substituído por um sentido mais “moderno e laicizante”. A escola passa a ser um espaço para atender ao projeto político liberal do Estado, sendo um lugar institucional de preparo das novas gerações (MORTATTI, 2004).

A partir especialmente das duas últimas décadas do século XIX, os esforços de instauração de uma nova ordem política e social no Brasil, que culminaram na instalação do regime republicano, foram acompanhados de esforços de organização de um sistema de instrução pública de acordo com os ideais do novo regime político. A escola se consolidou, então, como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, prometendo acesso de todos à cultura letrada, por meio do aprendizado da leitura e escrita. A alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita se tornaram, “definitivamente”, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados. Desse ponto de vista, a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar (MORTATTI, 2008, p.93).

Mortatti (2004) faz uma retrospectiva sobre o processo de ensino da escrita no Brasil. Aponta primeiramente que o ensino da leitura e da escrita tinha finalidade proselitista religiosa, catequizando os índios para a fé cristã e para civilizá-los. Foi criado o ensino das “primeiras letras” pelos padres da Companhia de Jesus, que em 1549 criaram as “escolas de ler, escrever e contar”.

A autora aponta a complexa organização do processo de escolarização do índio:

Envolveu, concomitantemente, a criação de uma escrita alfabética para a língua geral (materna), o aprendizado de uma segunda língua, o português oral e escrito, e a imposição de passagem de uma cultura ágrafa sem sistema de escrita (a-letrada e pré-letrada), centrada na oralidade, para uma cultura grafocêntrica (dos portugueses), dotada de um sistema de escrita, e letrada, centrada nas Humanidades e nas Ciências (MORTATTI, 2004, p. 51).

Com as Reformas do Marquês de Pombal (provenientes das ideias Iluministas do período de 1759), e saída dos Jesuítas do país, a instrução pública começa um processo de organização, deixando de ter caráter “proselitista religioso” e passa a ter caráter político. Nesse processo se destacam as aulas régias, onde se fazia o estudo das Humanidades, e pertencia ao Estado, não mais à Igreja. Mas continuava a ser benefício da elite brasileira (MORTATTI, 2004).

A educação primária pública na época, conforme Marcilio, tinha como característica

[...] a falta de método de ensino, ou melhor, a prevalência do método “individual”. O professor atendia a seus alunos um por um, ensinando-lhes de acordo com o seu nível de aprendizado. Enquanto atendia um, os demais ficavam sem ter o que fazer. Daí a anarquia, a indisciplina. Para manter alguma ordem, o professor só conhecia a arma dos castigos físicos, particularmente a palmatória. Nessas condições, a alfabetização e o ensino primário resumiam-se no seguinte, como descrevia em 1839 um professor da escolinha de Santa Ifigênia, na cidade de São Paulo: “gastará o mestre o tempo que for necessário, de forma que fique o discípulo pronto, sabendo ler perfeitamente, sabendo escrever com boa forma de letra e segundo as regras da ortografia, sabendo não somente as quatro operações de aritmética mas também os problemas ordinários da caixaria e contas mercantis, além dos conhecimentos da doutrina cristã”. Era tudo. O processo de alfabetização poderia durar meses, até anos. E, assim mesmo, poucos foram os alunos declarados “prontos” pelos professores (MARCILIO, 2007, p. 02).

Segundo Frago (1993), outra característica do ensino no século XIX era a separação entre leitura e escrita, muitas pessoas sabiam ler, mas não escrever. Pontua Chartier “[...] é impossível ensinar a escrever às crianças: o papel é caro, as plumas de ganso muito difíceis de manipular. Em meios populares, a escrita é útil apenas aos filhos de comerciantes que devem saber manter um livro de conta. Para todos os outros, será ‘ler somente’” (CHARTIER, 2011, p. 63). A estratégia que se utilizou para tentar resolver essa separação entre leitura e escrita foi a soletração.

Com a Proclamação da Independência (1822), tanto a esfera da instrução pública, quanto da organização social e política foram mudando. A ampliação da instrução elementar para a população foi difícil, havia uma estrutura administrativa escolar inadequada, poucas escolas e professores. Mas, “[...] com a paulatina libertação dos escravos e a chegada de imigrantes, foi-se colocando no âmbito das discussões sobre a instrução pública o problema da instrução popular e da ampla difusão da escola elementar, estimulando-se iniciativas com o objetivo de organizar o ensino” (MORTATTI, 2004, p. 52). No ano de 1872, o analfabetismo

chega a 85% da população (MORTATTI, 2004).

A autora aponta que nesse período, a leitura era a principal aprendizagem, enquanto o método para o ensino da leitura e da escrita era a soletração e a silabação.

Para Saviani,

Do ponto de vista da administração do ensino público, o advento da República marcou uma continuidade em relação ao Império, ao manter as escolas primárias, portanto, o ensino popular, sob a égide das províncias, transformadas em estados federados. Diferenciou-se, no entanto, pela laicidade (SAVIANI, 2004, p. 31).

Outro ideário republicano era a qualificação da mão de obra, a alfabetização passaria a garantir o mínimo de instrução para que além da utilização no trabalho, devido à industrialização e conseqüente urbanização, pudesse auxiliar na ordem e estabilidade social. Conforme Barbosa (2003, p. 19), “[...]era preciso garantir a ordem e a estabilidade que, ao mesmo tempo, veiculasse os valores dominantes e dotasse o cidadão dos rudimentos da leitura e escrita adequados à situação emergente”.

A escola nessa época, através da alfabetização, permitia a veiculação de novos valores, com uma técnica rudimentar de leitura e principalmente econômica. Nesse contexto, com a industrialização e o desenvolvimento das sociedades, a aquisição e domínio da escrita se constituíram como necessidade, levando a alfabetização a assumir um papel social de extrema importância, conseqüentemente, a escrita muda de função recreativa, tornando-se um fator determinante para melhorar a qualidade de vida.

Nesse período existiam grandes expectativas e discussões sobre alfabetização em suas formas, meios e procedimentos. Segundo Mortatti,

Derivado da estreita relação entre ideais republicanos, processo de organização de um sistema público de ensino, escolarização e metodização do ensino da leitura (e escrita), o clima de confiança quase eufórica na educação escolar, característico das décadas iniciais de implantação do novo regime político, foi demandando um conjunto de tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura (e escrita), conferindo-lhe, assim, maior visibilidade (MORTATTI, 2004, p. 55).

A partir da década de 20, muitas discussões, mudanças e reformas nos processos educacionais foram acontecendo, com base na Escola Nova. Destacam-se como marcos importantes a criação da Associação Brasileira de Educação - ABE, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, em 1932, e o Plano Nacional de Educação (ROMANELLI, 1978).

Também a Reforma Francisco Campos e as Leis Orgânicas do Ensino marcaram o período com a centralização, a rigidez excessiva, a inelasticidade da oferta da educação, a falta de flexibilidade, a supervalorização do ensino secundário em detrimento de outros ramos

do Ensino Médio (ROMANELLI, 1978).

Com a Reforma Sampaio Dória (1920), que previa a rápida alfabetização em massa, entre outras propostas para a educação brasileira trazendo concepções escolanovistas, de “escola mínima” (CAVALIERE, 2003).

Entre as décadas de 1920 a 1970, destaca-se a “alfabetização sob medida”, onde surgem novos métodos, representada pela autonomia didática, e pelos conflitos entre os defensores do método sintético e os do método analítico.

Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras (MORTATTI, 2006, p. 09).

Um dos métodos que se apresentavam nesse momento era o método global de contos, ou de historietas, que se propagou do final da década de 1930 até a década de 1970, partia de textos com sentido completo, sobre tema estimulador do universo infantil. Outra característica era seu desenvolvimento em cinco fases: fase do conto ou historieta, fase da sentencição, fase da porção de sentido, fase da palavração e fase da silabação.

Em relação aos dados de analfabetismo, o Censo mostrou que em 1920, 71,2% da população era composta de analfabetos. Em 1950, segundo o Censo, 57,2% eram analfabetos, nesse censo, modificou-se o conceito de alfabetização, pois até 1940, era considerado alfabetizado aquele que declarava saber ler e escrever, conseguindo escrever o próprio nome. Já em 1950, eram considerados alfabetizados aqueles que sabiam escrever um bilhete simples. O Censo de 1960 trouxe os dados de que 46,7% da população eram analfabetos (SOARES, 2004b).

A partir da Constituição de 1946, se inicia uma luta na educação, resultando na Lei 4.024 de 1961, a primeira LDB. Os debates permearam a centralização e descentralização, sobre flexibilidade e liberdade de ensino (ROMANELLI, 1978).

A alfabetização naquele momento histórico era compreendida como:

Um processo de caráter funcional e instrumental, relacionado com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da cultura e da participação social. Desse ponto de vista, “alfabetização” passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (MORTATTI, 2004, p. 67).

Na década de 60, o centro das discussões sobre alfabetização era em torno do fracasso

escolar, é onde se baseiam as “teorias do déficit”. A aprendizagem, entendida nesse período, era baseada em pré-requisitos como a cognição, motores, e de linguagem. Quem não tinha essas habilidades prévias não aprenderia. Assim, o fracasso escolar era centrado nas crianças e famílias pobres, acreditando-se que essas não tinham condições de proporcionar os estímulos adequados à aprendizagem (MORTATTI, 2004).

Nesse período se destacam as propostas de Paulo Freire, educador comprometido com a educação popular e alfabetização de jovens e adultos. Buscava a alfabetização e a educação como a “leitura do mundo”, buscando as transformações na realidade política, social e cultural brasileira. Procurava superar a ideia da realidade social, em que os mais pobres não poderiam aprender e ensinar (MORTATTI, 2004).

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A!F!N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32).

Nos anos 70, os debates em torno da educação brasileira passam a atingir os aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, tendo como embasamento as teorias marxistas, envolvendo as áreas da Filosofia, Sociologia, História e Educação (MORTATTI, 2004).

A segunda Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, trouxe uma das principais reformas para o Ensino Fundamental e Médio. A grande conquista obtida com a promulgação desta LDB foi a instituição do ensino de 1º grau com a duração de 8 anos, e obrigatório (ASSIS, 2012). Para Romanelli (1978) essa Lei teve o propósito de possibilitar um tipo determinado de formação, com o objetivo de que essa formação pudesse concorrer para a autorrealização do educando, para sua qualificação visando o exercício de uma atividade profissional e para sua atuação consciente no meio social e político em que vive. A autora questiona, no entanto, os meios de se alcançarem os objetivos que colocam o problema fundamental do ensino de 1º e 2º graus. Cabia à escola prover-se de conteúdo e métodos que possibilitassem, além da cultura geral básica, também a educação para o trabalho e a educação de formas de relacionamento humano em que estivessem proscritos, “[...] de uma vez por todas, seus aspectos autoritários e inibidores” (ASSIS, 2012, p. 237).

Com a Constituição de 1988, modificam-se os sujeitos votantes, incluindo o voto dos analfabetos, sendo que a Constituição determina a erradicação do analfabetismo nos dez anos posteriores (MORTATTI, 2004).

Na década de 1980, se destaca a influência do Construtivismo, com base em Piaget.

Na alfabetização se inserem discussões em torno da psicogenética da aprendizagem da língua escrita, debatida pela psicolinguista argentina Emília Ferreiro. Um dos aspectos fundamentais revistos foi a concepção do processo pelo qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação gráfica dos sons da fala. Por um lado, essa perspectiva apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita; por outro, revelou a importância da interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e de escrita. A partir dessas discussões, mudam-se as bases e os objetivos da alfabetização.

Assim, pode-se dizer que até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc. (SOARES, 2004a, p. 98).

Em meados da década de 80 se destaca a utilização, pela primeira vez, da palavra e conceito de letramento, através do livro de Mary Kato: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986. O termo letramento surge a partir das discussões sobre as altas taxas de analfabetismo no Brasil, sendo necessários novos processos para superação dessa problemática. Foi necessário também encontrar um termo que pudesse representar o contrário do que era expresso pela palavra analfabetismo, que representasse a condição ou estado de quem está alfabetizado e domina a utilização da leitura e da escrita na escola e nos diferentes lugares sociais.

A origem do termo letramento vem do inglês *literacy*, e foi introduzido nas discussões da área da educação, psicologia, antropologia, sociologia e linguística no Brasil, mas seu entendimento ainda é difuso, muitas dúvidas e questionamentos surgem e estão presentes no cotidiano escolar e nas práticas alfabetizadoras. O termo letramento não substitui o termo alfabetização, mas aparece associada a ela.

Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não apenas na escola, mas em todos os lugares; surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades, não apenas no âmbito escolar (KLEIMAN, 2005). Dessa forma, o letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais em que se utiliza a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Deve ter como objeto de reflexão, de ensino ou de aprendizagem os

aspectos sociais da língua escrita (KLEIMAN, 2005).

Para Soares (2004b), o letramento surge da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Mas reforça que “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2009, p. 47).

Tfouni (2010, p. 11) diz que “[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos a aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2010, p. 12).

Nas décadas de 1990 e 2000, a perspectiva da psicologia soviética de Vigotski e colaboradores começa a influenciar as discussões sobre alfabetização e letramento no Brasil, o que se encontra presente no panorama atual dos debates e práticas. Esse paradigma sócio-constructivista baseia-se nas ideias do psicólogo soviético Lev Vigotski (1896-1934), cuja teoria reserva um papel central para a linguagem e a interação social como mediação no desenvolvimento psíquico humano. Nesse sentido, a escola e o professor são considerados agentes indispensáveis no desenvolvimento e na socialização da herança cultural da humanidade.

Assim, a alfabetização é vista como um processo permeado pelas relações e contradições sociais, levando em conta a perspectiva histórica. “As descobertas de Vigotski acrescentaram a esses estudos a ênfase nos processos mentais superiores, que possibilitam ao ser humano a sua introdução no mundo dos símbolos, mediados pelas influências socioculturais e regidos pelas leis da internalização” (COELHO, 2011, p. 58).

Com a organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (LDB – 9394/96), a Educação Básica passa a ser formada pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Conjuntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, há uma construção nacional e estadual em torno da leitura e da escrita, relacionadas às teorias e pesquisas sobre alfabetização e educação.

Magda Soares busca esclarecer e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento,

e com base nisso encontrar explicações para os “caminhos e descaminhos” no ensino inicial da língua escrita.

Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, a despeito de sua natureza convencional e frequentemente arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo, e é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que vimos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças (SOARES, 2004a, p.99).

Embora houve queda da taxa de analfabetismo absoluto em nível nacional (de 11,6% em 2003 a 9,7% em 2009, segundo Pnad/IBGE), o cenário educacional brasileiro ainda se defronta com problemas estruturais graves e desigualdades socioeconômicas nas quais se destaca o acesso à palavra escrita, tornando ainda mais latente a premência do debate.

Neste cenário, o Plano Nacional de Educação 2011-2020 estabelece entre suas metas “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5 até 2015, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da década”.

Tfouni (2010, p. 11) diz que “[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos a aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2010, p. 12).

As discussões atuais em torno da alfabetização e letramento perpassam por vários debates, entre eles destacamos o direito de todos ao acesso ao mundo letrado, a alfabetização e letramento no mundo das tecnologias, a relação entre a alfabetização e letramento com as práticas sociais, e a entrada de crianças com seis anos no Ensino Fundamental.

Quando falamos da história da alfabetização, não podemos deixar de lado os métodos, pois são a partir deles que se organizam as formas e procedimentos de ensino. Eles são marcados e carregados de história e de influência dos processos culturais, sociais, econômicos vigentes nos diferentes momentos históricos que estão inseridos.

De acordo com autores como Mortatti (2006), Frade (2007), os métodos utilizados desde a antiguidade até o final do século XVIII foram os de fundamentação sintética, denominados de Alfabético, Silábico e Fonético. Frade (2007) conceitua-os como um processo que segue das partes para o todo, da síntese para a análise. Frade (2007) aponta o objetivo desse ensino:

Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que, junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo (FRADE, 2007, p. 02).

Relacionar grafema e fonema é necessário, pois dali parte o sistema de escrita alfabética, mas nos métodos de base sintética a alfabetização implicava em memorização e repetição, não estando presente a utilização da escrita nas relações sociais. Partia-se do ensino da letra, depois para as sílabas e posteriormente para as frases. Não havendo uma significação da utilização dessa escrita, mas apenas um ato mecânico de repetição (GONÇALVES, 2011, p.52).

Em relação aos métodos de alfabetização, Mortatti (2006) destaca quatro momentos, que são apresentados na sequência. O primeiro momento é denominado pela autora de “A metodização do ensino da leitura”, estando compreendido no período entre 1876 a 1890, caracterizado por métodos de leitura que partiam da “parte” para o “todo”, ou seja, “[...] 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. 05).

Outro método utilizado nesta época foi o “método João de Deus”, proveniente da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, publicada em Portugal, escrita pelo poeta português João de Deus (MORTATTI, 2006, p. 05). Esse método baseava-se na “palavração”, sendo que o ensino da leitura iniciava pela palavra, para depois realizar a análise das letras e seus valores fonéticos (MORTATTI, 2006).

O segundo momento destacado por Mortatti é “A institucionalização do método analítico”, no período de 1890 a 1920, em que se destaca o método analítico para o ensino da leitura, método esse “novo e revolucionário” para a época.

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética (MORTATTI, 2006, p. 07).

O ensino da leitura, através do método analítico, partia da análise do “todo” para depois chegar as “partes”. Mas o entendimento do que era o todo dependia do que cada corrente dentro desse método considerava: a palavra, a sentença, ou a “historieta” (MORTATTI, 2006).

Nesse período os métodos focavam no ensino inicial da leitura, sendo que a escrita era entendida como uma questão de caligrafia, que demandava exercícios de cópia e ditado. No final da década de 1910, o termo alfabetização passou a ser utilizado “[...] para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p. 08).

Na época, foi considerado uma inovação científica para o progresso socioeconômico do Brasil (MONARCHA, 1997), e passou a ser conhecido como método analítico ou global. Com base no positivismo, focava o ensino da palavração, partindo da palavra mais fácil para a mais difícil, constituiu uma nova característica das cartilhas de alfabetização, mas que ainda se faz presente nos dias atuais (MORTATTI, 2006).

O terceiro momento foi denominado por Mortatti (2006) de “A alfabetização sob medida”, compreendido entre 1920 a 1970, e foi marcado pela disputa entre os defensores do método analítico, e os que não o aceitavam. Isso levou a tentativa de elaboração do método misto ou eclético, que juntava o analítico e sintético.

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (MORTATTI, 2006, p. 09-10).

Nesse momento, a alfabetização resultava da subordinação do “como ensinar” a maturidade da criança, refletindo um ensino “sob medida”, pois as questões didáticas estavam subordinadas as questões psicológicas (MORTATTI, 2006). Já a escrita continuou concebida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica simultânea à habilidade de leitura, e ambas eram adquiridas com base em exercícios de coordenação motora, num ensino técnico (MORTATTI, 2006).

O quarto e último momento ressaltado por Mortatti é o “Construtivismo e desmetodização”, do início de 1980 aos dias atuais, período marcado pela busca na solução do problema do fracasso da alfabetização. Neste âmbito, foram iniciados no Brasil os estudos sobre o pensamento construtivista de alfabetização, alicerçados principalmente pelas pesquisadoras argentina Emília Ferreiro e Ana Teberosky e suas pesquisas sobre a

psicogênese da língua escrita, baseadas em Piaget.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

O construtivismo não se apresentou como um método, embora isto também ocorreu, mas como a solução para os problemas da alfabetização no Brasil. O construtivismo inverte os papéis entre professores e alunos; se, antes, o foco era o professor, agora, passa a ser o aluno e sua aprendizagem. Com isso, o professor e o processo de ensino ficam ou são deixados em segundo plano (MORTATTI, 2006).

A alfabetização nessa teoria destaca o fator biológico como determinante da aprendizagem, e que a aprendizagem da escrita ocorre por uma construção da própria criança. Mortatti (2004) explica que, na concepção construtivista, a alfabetização é um processo que:

[...] resulta da construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a leitura e a escrita, na interação com esse objeto de conhecimento (a língua escrita). A construção desse conhecimento ocorre de acordo com certas etapas, seguindo um processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas que a criança possui naturalmente, sem depender de intervenções de ensino e de condições socioculturais (MORTATTI, 2004, p. 162).

Esse entendimento de que a aprendizagem não depende do ensino, sendo as questões didáticas deixadas de lado, e da premissa de que a criança primeiro desenvolve-se biologicamente para, depois, aprender, gerou a desmetodização da alfabetização, pois nesse processo não cabiam mais os tradicionais métodos de leitura e escrita (MORTATTI, 2006, p. 11).

Destaca-se na década de 1980 a emergência do pensamento da perspectiva histórico-cultural, tendo como base teórica os estudos de Vigotski, que defende que as condições socioculturais, socioeconômicas e políticas, entre outros fatores determinantes do contexto social, sempre exerceram e exercem fortes influências na aprendizagem da alfabetização.

A partir da discussão apresentada, percebe-se que a alfabetização tem um lugar de destaque nas reflexões sobre educação, mas além do processo histórico, a alfabetização como parte do Ensino Fundamental de nove anos, ancora-se na legislação que organiza e orienta seu desenvolvimento. Dessa forma, o capítulo seguinte traz presente o levantamento e análise das políticas e legislação que regulam o Ensino Fundamental e os processos a ele relacionados.

4. A LEGISLAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO

FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Nas últimas décadas muitas mudanças nas políticas educacionais estão acontecendo com o objetivo de melhorar as condições concretas no trabalho de educação, na melhoria dos serviços prestados, da garantia e ampliação ao acesso aos processos educacionais. O processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos se insere nessas políticas governamentais.

O presente capítulo vem atender os objetivos propostos para esta pesquisa no que se refere ao levantamento e análise das políticas, legislação, portarias e orientações sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, documentos esses elaborados pelo Ministério da Educação – MEC. E também as políticas ou orientações feitas pela Secretaria de Educação no estado do Rio Grande do Sul em relação às políticas de implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

A inclusão de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental gerou reflexões, dúvidas, questionamentos, debates para educadores e gestores, pois essa mudança demandou modificações na estrutura das instituições, tanto na parte pedagógica quanto administrativa e estrutural. O maior desafio foi garantir educação de qualidade, com aprendizagens e vivências que respeitassem a faixa etária que começou a ser atendida. “Um ensino que proporcione desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, cognitivo, cultural e social dos sujeitos, sem deixar de vivenciar sua infância intensamente” (PITROFSKI, 2012, p. 05).

Os documentos oficiais(leis, portarias, resoluções), material utilizado nesta pesquisa, são documentos públicos e estão disponíveis para consultas e downloads no portal oficial do MEC, na internet, podendo ser acessado no endereço www.mec.gov.br/seb, e a Legislação referente ao estado do Rio Grande do Sul pode ser acessada pelo endereço <http://www.ceed.rs.gov.br>.

4.1 LEGISLAÇÃO NACIONAL DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Quando refletimos sobre educação, um dos pontos a ser debatido é sobre a escolarização obrigatória. E esse processo educacional é uma construção histórica, que se constitui carregado de significados, expectativas, ideologias e práticas. Nesse sentido, torna-se importante refletirmos sobre os processos dessa escolarização, entre eles o Ensino

Fundamental, que passou por muitas mudanças desde sua constituição.

As intenções bem como os anúncios de ampliação desse nível de ensino não são recentes. Apesar de até o momento a escolarização básica ter sido oferecida por um tempo menor que a maioria de outras nacionalidades, a história da educação brasileira revela uma constante preocupação com o aumento do período de permanência obrigatória nas escolas e com o oferecimento da educação enquanto um direito social (ABREU, 2012, p. 25).

Quadro 1 – Principais leis que normatizam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

AMPARO LEGAL	NORMATIZAÇÃO
Constituição de 1988, Artigo 208	Prevê Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria
Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Plano Nacional de Educação. Estabeleceu metas para o ensino fundamental.
Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005	Altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006	Altera a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade e estabelece prazo de implementação até 2010.
Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014	Plano Nacional de Educação. Estabeleceu metas para o Ensino Fundamental.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Iniciamos a discussão sobre a legislação brasileira referente ao Ensino Fundamental de nove anos com as leis que dão base para a chegada aos dias atuais. Partimos da Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, pois mesmo havendo Constituições anteriores a essa, nossa análise foca na atual e em suas alterações.

Na Constituição Federal de 1988, a educação é tratada como direito de todos, privilegiando a dignidade humana, conforme o Art. 205 “A educação, direito de todos e dever

do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 104).

Na sua promulgação, a Constituição remetia a escolarização obrigatória de oito anos, mas não deixava clara a idade do ingresso. Conforme o Artigo 208, no inciso I: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 105). Subentendia-se que o ingresso no Ensino fundamental seria aos sete anos, pois o inciso IV fazia referência ao atendimento de crianças na creche e pré-escola de zero a seis anos de idade “IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 105).

De 1988 até os dias atuais, muitas discussões em torno da educação e de sua legislação foram realizadas. Dessa forma, a Constituição sofreu alterações em vista da melhoria do entendimento sobre os processos educacionais, e da melhoria do atendimento aos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

A partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009 e Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que os incisos I e IV do Artigo 208 foram alterados em virtude de maior tempo de obrigatoriedade de escolarização.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009). II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (. III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (. V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, p. 105).

Quando a Constituição de 1988 trata de “direito público e subjetivo”, ela mostra que é público porque todos têm direito à educação; ele faz parte de uma coletividade e não é apenas um interesse individual. Subjetivo quando possibilita que todo cidadão tem poderes legais para exigir do Governo esse direito assegurado, ou seja, o não cumprimento da lei implica exigir responsabilidade da autoridade competente (TENREIRO, 2011).

Também o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, traz presente a educação como um direito prioritário:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 11).

Ressalta o direito a permanência e igualdade de condições na escola:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, p. 31).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Lei nº. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), organiza a educação escolar, desenvolvidas em instituições próprias de ensino, mas preconiza a educação como processo formativo desenvolvido na família, no trabalho, nas instituições de ensino, nas organizações sociais e culturais. Ela segue as determinações da Constituição Federal de 1988. A partir da LDB de 1996, se propulsionou a reforma do Ensino Fundamental para nove anos, com ingresso de crianças com seis anos de idade.

A LDB concorda com a Constituição Federal, em que “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01).

A LDB também sofreu alterações em vista da regulamentação para um melhor atendimento aos envolvidos nos processos educativos e para a sociedade em geral. Nessas mudanças destacamos as alterações em relação ao Ensino Fundamental, que em anos anteriores já se manifestava o interesse em ampliar o Ensino Fundamental para que o ingresso das crianças acontecesse aos seis anos, também aumentando o tempo de Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Na sua primeira redação, a LDB previa o Ensino Fundamental com duração de oito anos, conforme o Artigo 32 “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, p. 07).

A partir da Lei nº 11.114, de 2005 (BRASIL, 2005a), o Artigo 32 da LDB foi alterado, passando a ter a seguinte redação: “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, p. 21). Mas essa redação não mencionava a obrigatoriedade da organização do Ensino Fundamental de nove anos.

Prosseguindo nas mudanças da organização do Ensino Fundamental, em fevereiro de 2006 foi estabelecida a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), que dispôs sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Esta lei alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, Lei 9.394/96. A nova redação, que está vigente até os dias atuais, passou a ser: “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006a, p. 22).

Para a efetivação do disposto no artigo, o Ensino Fundamental precisa envolver:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006a, p. 22).

Também se destaca que o Ensino Fundamental deveria ser ofertado presencialmente, apenas à complementação da aprendizagem poderá ser a distância (BRASIL, 2006a).

Em seu Artigo 34, a LDB trata da jornada escolar do Ensino Fundamental:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2006a, p. 23).

A LDB também reforça que os sistemas de ensino precisam ter uma base comum, mas que valorizem as características regionais e locais. “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2006a, p. 19).

Para Antunes (2010, p. 52) a LDB trouxe diversas mudanças para a educação, entre

elas a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. “Uma das principais características da Lei 9.394/96 está na gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares”. Apontando também para a organização do Plano Nacional de Educação – PNE.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001a), sancionado no dia 9 de janeiro de 2001, veio para cumprir o disposto na Constituição Federal em seu Artigo 214, que previa:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009): I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988, p. 107).

Atender também ao disposto na LDB: “Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996, p. 44).

Percebe-se assim, que o PNE surgiu dos esforços, lutas e debates sobre a educação, que envolveram a construção da Constituição e da LDB, leis que também passaram por grande período de debates.

O PNE é um documento de relevância para a educação nacional. Nele se apresentou como meta a implantação do Ensino Fundamental com nove anos de duração e a inclusão de crianças de seis anos de idade. Essa meta traz a necessidade da oferta de diferentes aprendizagens, e assegurar que, ao ingressar mais cedo no sistema de ensino, as crianças consigam alcançar maior nível de escolaridade (BRASIL, 2001a). Assim, o PNE (2001-2010) tratou que tanto a implantação do Ensino Fundamental de nove anos deveria acontecer concomitantemente, com planejamento e diretrizes que venham nortear o atendimento das crianças em todos os seus aspectos: físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 2001a).

O Plano Nacional de Educação de 2001 em suas metas para o Ensino fundamental legislava que:

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. 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 (BRASIL, 2001a, p. 19).

Dessa forma, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos tinha duas intenções que eram: “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. Indica ainda que essa implantação deveria ocorrer progressivamente com devido planejamento e seguindo as diretrizes norteadoras para o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2001a, p. 03).

Ao analisar esses documentos, percebe-se que o movimento pela ampliação do Ensino Fundamental vem de um longo processo. A partir da Constituição Federal, da LDB, e do PNE foi organizada a reformulação do Ensino Fundamental, mas para isso ser colocado em prática, outras leis precisaram ser formuladas e colocadas em prática.

Concretizando o primeiro passo nessa direção, em 2005 foi sancionada a Lei nº 11.114/2005 que antecipou o marco etário dos sete para os seis anos de idade, alterando o artigo 6º da LDB nº 9.394/96: "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental" (BRASIL, 2005a, p.1). Entretanto, essa mesma lei não mencionava a obrigatoriedade de os sistemas organizarem o Ensino Fundamental com duração de nove anos.

Em 2005 entrou em vigor a Lei nº 11.114, que alterou a LDB, deliberando que a matrícula para o Ensino Fundamental passaria para os seis anos de idade, antecipando em um ano a escolaridade obrigatória, sendo de responsabilidade dos pais ou responsáveis a efetivação da matrícula. Incumbiu ao poder público também novas responsabilidades.

Essa lei alterou os Artigos 6, 32 e 87 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), sendo que no Artigo oitenta e sete contempla orientação para matrícula:

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade (BRASIL, 2005a, p. 01).

Apesar dessa modificação da idade de ingresso, a Lei nº 11.114/2005 não alterou a duração do Ensino Fundamental, mantido em oito anos. Nesse cenário, em 2006, foi aprovada a Lei nº 11.274, que além de manter a idade de ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos, ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos obrigatórios, estipulando o prazo para a implantação dessa nova legislação para Municípios, Estados e Distrito Federal até o ano de 2010 (SAMWAYS, 2012).

A Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a, p. 01), “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”. Tendo a finalidade de melhorar as condições de oferta da Educação Básica e, ao mesmo tempo, contribuir para que as crianças alcancem um melhor desempenho na vida escolar. A Lei deu prazo até 2010 para que os sistemas de ensino Estaduais, Municipais e do Distrito Federal implantassem de forma obrigatória o Ensino Fundamental de nove anos.

A promulgação dessa Lei tornou obrigatório o acesso de crianças ao Ensino Fundamental, à escola, a partir dos seis anos de idade. Essa medida teve a intenção de ampliar o tempo de permanência da criança na escola, haja vista que não havia obrigatoriedade da oferta da educação infantil, assim como ocorre com essa modalidade de ensino que é um direito público subjetivo assegurado por lei (OLIVEIRA, 2013, p. 35).

Com a alteração que a Lei nº 11.274/2006 fez no artigo 32º da LDB, Lei nº 9.394/96 este passou a vigorar com o seguinte texto: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando aos 6 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006a, p. 01).

Os artigos 29, 30 e 87 da LDB que haviam sido modificados pela Lei nº 11.274/2006, foram novamente alterados pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013a).

A partir dessa alteração, o Ensino Fundamental fica organizado em Anos Iniciais, com duração de 5 (cinco) anos com ingresso aos 6 (seis) anos de idade e Anos Finais com duração de 4 (quatro) anos e ingresso aos 11 (onze) anos de idade. A nomenclatura das etapas anuais escolares, também recebe alteração, passando de série (1ª à 8ª) para ano (1º ao 9º). A Lei nº 11.274/2006 em seu Artigo 5º determinou que essa implantação ocorresse progressivamente até o ano de 2010.

Observa-se na intencionalidade dessa expansão que a antecipação, e que o tempo maior na escola, além de visar à qualidade do ensino, buscam a garantia da inclusão de mais crianças no sistema escolar, principalmente aquelas menos favorecidas.

Para Abreu (2012, p. 21),

Essa mudança se concretiza como mais uma forma de intensificar o amplo projeto histórico de reestruturação de todo o sistema de ensino nacional, que tenta reverter o quadro de fracasso e exclusão escolar retratados pelo analfabetismo, evasão e repetência nas séries iniciais, nas escolas públicas brasileiras.

Em sua efetivação, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos pressupõe mudanças na escola, na proposta pedagógica, no material didático, na formação de professores, bem como nas concepções de espaço-tempo escolar, currículo, aluno, professor e metodologias.

Essa necessidade de reorganização estrutural e conceitual se mostra mais importante ainda para a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Considerando o novo cenário educacional, o processo de alfabetização e letramento merece uma atenção especial, para que não ocorra uma adaptação simplista do currículo das séries anteriores à reestruturação do Ensino Fundamental, para esse novo perfil de alunos, que chegam mais cedo a esse nível de ensino, não sejam prejudicados por uma prática didática que reduza sua fase de infância.

Para Samways (2012, p. 22),

Ao Poder Público consistiu ao dever de oferecer e garantir a permanência na escola desses alunos com essa faixa etária. Tais alterações implicaram diretamente nas Administrações Públicas Municipais que arcaram com as despesas decorrentes de tais modificações legais, devido à abertura de novas turmas, aquisição de materiais didáticos, espaços físicos e recursos humanos.

Com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação em 2014, Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, com vigência de 10 anos, se estabeleceu como 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” (BRASIL, 2014a, p. 04).

O PNE de 2014 vem para estabelecer uma nova fase para melhoria nos processos educacionais nos próximos 10 anos, e estabeleceu suas diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização

dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, p. 01).

Além das leis que orientaram as políticas de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, foram emitidos outros documentos, como Pareceres, Indicações e Resoluções. Esses documentos normativos, oriundos do Conselho Nacional de Educação, junto a Câmara de Educação Básica, tinham como objetivo orientar a efetivação da proposta de ampliação do Ensino Fundamental.

Abaixo apresentamos os Pareceres, Indicações e Resoluções que serviram de orientação e de base para a proposta e organização do Ensino Fundamental de nove anos. Todos os documentos foram pesquisados de forma eletrônica através do site do MEC.

Quadro 2 – Pareceres referentes ao Ensino Fundamental.

PARECER	DESCRIÇÃO
Parecer CNE/CEB nº 20/1998	Consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 1998).
Parecer CNE/CEB nº 24/2004	Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (BRASIL, 2004b).
Parecer CNE/CEB nº 6/2005	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (BRASIL, 2005b).
Parecer CNE/CEB nº 18/2005	Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os Arts. 6º, 32º e 87º da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2005c).
Parecer CNE/CEB nº 39/2006	Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2006b).
Parecer CNE/CEB nº 41/2006	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/1996 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006c).
Parecer CNE/CEB nº 45/2006	Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006d).
Parecer CNE/CEB nº 5/2007	Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2007d).
Parecer CNE/CEB nº 7/2007	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata

	da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2007e).
Parecer CNE/CEB nº 21/2007	Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do art. 87, referente à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ambos da LDB (BRASIL, 2007f).
Parecer CNE/CEB nº 4/2008	Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2008). O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político próprio para ser desenvolvido em cada escola.
Parecer CNE/CEB nº 22/2009	Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2009c).
Parecer CNE/CEB nº 7/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a).
Parecer CNE/CEB nº 11/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b).
Parecer CNE/CEB nº 12/2010	Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (BRASIL, 2010c).
Parecer CNE/CEB nº 7/2013	Solicitação de alteração da redação do art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2013b)

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Quadro 3 – Resoluções referentes ao ensino fundamental.

RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
Resolução CNE/CEB nº 3/2005	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (BRASIL, 2005d).
Resolução CNE/CEB nº 1/2010	Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010d).
Resolução CNE/CEB nº 7/2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010f).

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

4.1.1 Documentos Orientadores para o Ensino Fundamental de Nove Anos

Com o intuito de subsidiar o processo de implantação, o Ministério da Educação publicou diversos documentos com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Também procuravam subsidiar as considerações sobre a organização curricular dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais.

O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais”, publicado em 2004, constituiu um referencial para as questões pedagógicas e administrativas no que se refere à inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. O documento apresenta também a fundamentação legal pertinente e temas como organização do tempo e do espaço escolar, trabalho coletivo, formação do professor para atuar com criança de seis anos, enfim, aspectos significativos para a construção de uma escola com qualidade social (BRASIL, 2004a).

Com um cunho destinado à análise e orientação sobre o currículo, em 2007, foi organizada a coletânea “Indagações sobre o currículo”, tratando sobre o tema. Teve como objetivo principal “[...] deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração” (BRASIL, 2007a, p. 05). Foram elaborados cinco cadernos priorizando os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação

O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos”, teve por objetivo o fortalecimento do “[...] processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, tendo como focos o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, mas sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino” (BRASIL, 2007b, p. 06). Nesse documento são desenvolvidos temas como a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (BRASIL, 2007b).

Em 2009 foi lançado o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos”. Este subsídio teve por “[...] objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009b, p. 05). Também estão descritas as perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

A publicação de 2009, “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” (BRASIL, 2009a) destina-se às turmas de crianças de seis, sete e oito anos (ciclo da infância) e pretendia subsidiar o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita.

Como forma de apresentação e avaliação das ações realizadas pela Secretaria de Educação Básica – SEB, do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – DPE e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental – Coef, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, organizou a publicação de relatórios com o objetivo de atualizar as informações sobre o programa, responder a dúvidas e a questionamentos dos sistemas de ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

Em 2010, prazo final para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que fora determinado pela Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), foi homologada a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que “Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” (Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34) (BRASIL, 2010ba). Como a legislação estava clara em sua determinação de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a preocupação era em organizar a prática pedagógica que seria desenvolvida nas escolas e salas de aula do Ensino Fundamental, por isso, a necessidade de legislar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Antes da homologação da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que “Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” (BRASIL, 2010ba), foi elaborado o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, nele, se destaca a necessidade de

atualizações e de revisão das resoluções em vigor, a partir das novas normas legais incorporadas à educação nos anos anteriores ao Parecer. Nesse contexto, foi necessária a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, incorporando agora a legislação sobre a inclusão de crianças de seis anos e a duração de nove anos do Ensino Fundamental. O documento apresenta o Projeto de Resolução, com os 50 artigos que compuseram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b).

A função dessas Diretrizes Curriculares Nacionais é orientar as escolas e seus sistemas de ensino no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. As medidas implantadas visaram orientar a comunidade escolar para as mudanças que estavam ocorrendo.

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos foram estabelecidas e publicadas no Diário Oficial da União. O documento se divide em tópicos, explicitando: Fundamentos, Princípios, Matrícula no Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos e Carga Horária, Currículo, Base Nacional Comum e Parte Diversificada: Complementaridade, Projeto Político-Pedagógico, Gestão Democrática e Participativa como Garantia do Direito à Educação, Relevância dos Conteúdos, Integração e Abordagens, Articulações e Continuidade da Trajetória Escolar, Avaliação: Parte Integrante do Currículo, A Educação em Escola de Tempo Integral, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, A Implementação destas Diretrizes: Compromisso Solidário dos Sistemas e Redes de Ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos orientam a organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, bem como “[...] as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas” (BRASIL, 2010b, p. 31).

Uma das recomendações que as Diretrizes apresentam é em relação a educação em escola de tempo integral, estabelecendo em seu Artigo 36, que as escolas junto aos sistemas de ensino, deverão aumentar progressivamente a carga horária mínima diária, e conseqüentemente a carga horária anual, levando as escolas a adotarem o período integral. Objetivando a maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

“Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas” (BRASIL, 2010b, p. 40).

As Diretrizes se ancoram na Constituição Federal, onde a Educação, bem como o

ensino fundamental são direitos públicos subjetivo, sendo dever do Estado e da família a oferta a todos. “Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010b, p. 31).

4.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

O Parecer CNE/CEB nº 07/2010, aprovado em 07 de abril de 2010, que estabeleceu as bases para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNs, diz que a “[...] necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2010a, p. 07).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um “[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2010a, p. 07).

As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996, que assinala ser incumbência da União “[...] estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Atualmente, existem Diretrizes Gerais para a Educação Básica, também para cada etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e para cada modalidade (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

No Parecer CNE/CEB nº 07/2010, que estabeleceu as bases para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, alguns temas se tornaram ideias-forças referente às Diretrizes:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição; II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos; III – a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo; IV – a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de *cuidar* e *educar*; V – a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado; VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural; VII – a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social; VIII – a gestão democrática e a avaliação; IX – a formação e a valorização dos profissionais da educação; X – o financiamento da educação e o controle social (BRASIL, 2010f, p. 09).

A partir do exposto no Parecer citado, foi homologada a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010e, p. 01).

Dessa forma, ela representa um passo importante na construção de uma educação voltada para o respeito aos estudantes, em seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários. Os sistemas de ensino precisam criar as condições para que os estudantes tenham oportunidade de formação correspondente à faixa etária, levando em conta a diversidade dos sujeitos (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural).

As DCNs têm por objetivos:

I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010a, p. 09).

É de responsabilidade dos sistemas de ensino a criação de condições para que os sujeitos envolvidos nos processos educacionais tenham oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar, sendo respeitados em sua diversidade.

Nas DCNs também se expressam as etapas do desenvolvimento educacional.

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional: I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos; II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (BRASIL, 2010a, p. 71).

Em relação ao Ensino Fundamental, as DCNs estabelecem que esse é um momento de acolher, cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Sendo que acolher significa, propiciar aos alunos o conhecimento da escola, oferecendo oportunidades e incentivos para o entendimento da realidade e da cultura escolar.

Na etapa da vida que corresponde ao Ensino Fundamental, o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo a condição de um sujeito de direitos. As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso, buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as diferentes exigências que lhes são impostas (BRASIL, 2010a, p. 37).

Pelo descrito acima, observamos que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não é uma política pública recente, essa proposta vem sendo discutida desde a Constituição de 1988, pela LDB Lei nº 9.394/96, Lei 11.114/2005 que tornou obrigatória a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, Lei 11.274/2006 que ampliou para nove anos de duração o Ensino Fundamental, estabelecendo o prazo para implementação nas instituições até 2010.

A partir do que foi apresentado, a ampliação do Ensino Fundamental requer, além do maior tempo de permanência do aluno na escola, as adaptações necessárias também quanto ao espaço escolar e ao atendimento pedagógico, possibilitando aos estudantes condições adequadas de convivência e aprendizado. Em relação a essa questão, o MEC ressalta:

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente, da proposta pedagógica, implica a necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infra-estrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar (BRASIL, 2009b, p.11).

Tabela 2 – Nomenclatura da organização do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil.

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	Até 5 anos de idade	
Creche	Até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: Parecer 06/2005

Na próxima seção, trataremos de discutir o referido processo de ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos no Estado (nove anos no estado) do Rio Grande do Sul.

4.2 ENSINO FUNDAMENTAL NO RIO GRANDE DO SUL

A Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabeleceu o tempo de duração do Ensino Fundamental em nove anos, com ingresso de crianças aos seis anos nesse nível de ensino. Passando a vigorar uma nova redação na LDB: “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006a).

E conforme o artigo 5º da lei 11.274 (BRASIL, 2006a, p. 01), “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental de nove anos, bem como as escolas particulares devem cumprir o mesmo prazo definido para os sistemas públicos de ensino”.

Com base nessas alterações, além dos pareceres, resoluções, documentos orientativos, Diretrizes Curriculares provenientes dos órgãos Federais, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, como coordenadora de política educacionais do Estado elaborou, como os demais Estados, regras para a ampliação do Ensino Fundamental.

O discurso da democratização do acesso e da redução das desigualdades sociais pela inserção das crianças pobres na educação obrigatória se configurou como mais um argumento para a implantação imediata do EF9A. Segundo o MEC, a ampliação criaria condições de equidade entre as diferentes procedências sociais. Em publicação da Secretaria de Educação Básica (SEB), argumentava-se que essa política consistia em possibilitar um tempo maior de convívio escolar, na perspectiva de aumentar e qualificar as oportunidades de aprendizagem das crianças de seis anos (DURLI; SCHNEIDER, 2015, p. 228-229).

Conforme Durli e Schneider (2015), no Rio Grande do Sul, no ano de 2005, já havia

14,72% de crianças com seis anos matriculadas no Ensino Fundamental. “Desse modo, a ampliação representava um processo em andamento, motivado inicialmente pelo intento de garantir repasse de verbas federais. Nesse contexto, a questão do financiamento erige-se como hipótese central nessa imediata adesão ao EF9A” (DURLI; SCHNEIDER, 2015, p. 228).

Para as autoras, no Rio Grande do Sul, a passagem do Ensino Fundamental de oito para nove anos foi marcada pela “[...] inexistência de ações específicas que delimitassem um percurso próprio e autônomo da rede estadual rio-grandense, tendo ocorrido de forma ‘automática’, sem desencadear um processo de formação e debate sobre a nova realidade” (DURLI; SCHNEIDER, 2015, p. 233). Também reforçam que os documentos organizados no estado, tratavam o processo de implantação como um problema burocrático, deixando de lado as questões pedagógicas e curriculares.

No Rio Grande do Sul, foi regulamentado o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, através de Pareceres organizados pelo Conselho Estadual de Educação. O Parecer CEED/RS 1.400/2002 estabeleceu normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Um dos primeiros documentos de âmbito estadual sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos foi o Parecer CEED/RS nº. 752 de 2005, que “Manifesta-se sobre o ingresso obrigatório a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental de nove anos de duração. Determina procedimentos a serem adotados” (RIO GRANDE DO SUL, 2005). Este Parecer buscou analisar as alterações promovidas na legislação educacional quanto ao tempo de duração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e responder às dúvidas que o Sistema Estadual de Ensino vinha apresentando quanto ao ingresso dos alunos, obrigatoriamente, a partir dos 6 de anos de idade no Ensino Fundamental e quanto à ampliação da sua duração para nove anos.

A homologação desse Parecer foi anterior a promulgação da Lei nº 11.274 de 2006, assim, segundo Durlí; Schneider (2015, p. 233-234), outros documentos foram emitidos na sequência deste, “[...] considerando justamente a crítica ao teor excessivamente genérico das orientações e o fato de essas orientações focalizarem questões mais relativas ao disciplinamento da oferta que ao processo pedagógico”.

Em 2006, foi aprovado o Parecer CEED/RS nº. 644/2006, que orientou o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Esse parecer revogou algumas orientações do Parecer 752/2005. Através dele, foi estabelecido o prazo para que as instituições de ensino implementassem o Ensino Fundamental de nove anos ainda no ano de 2006, sendo que no ano de 2007 todas as crianças com seis anos de

idade completos até o início do ano letivo deverão ser matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

No mês de outubro do mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer CEED/RS n.º 769/2006 modificou o prazo instituído pelo Parecer n.º 644/2006. A partir do Parecer CEED/RS n.º 769/2006 foram estabelecidas novas normas para a matrícula de crianças no primeiro ano de Ensino Fundamental, sendo que se tornou obrigatória a implantação no ano letivo de 2007, do Ensino Fundamental de nove anos de duração, para atendimento de crianças com seis anos de idade.

Temos então a Resolução CEED/RS 289/2006 “Dispõe sobre o credenciamento e a autorização para o funcionamento do ensino fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino, em decorrência da Lei federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006”.

A Resolução CEED/RS 307/2010 “Dispõe sobre o ingresso no ensino fundamental de nove anos de duração em decorrência ao disposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010”. Através dessa Resolução, se estabeleceu que “Art. 1º Para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental, a criança deverá ter completado seis anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

Já o Parecer CEED/RS 427/2010 que “Manifesta-se sobre o controle da frequência do aluno no 1º ano do ensino fundamental”, após o recebimento de manifestações, trouxe a discussão sobre a frequência das crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Pois como esse era um processo muito recente, muitos alunos, por diversos motivos, tiveram frequência inferior ao mínimo estabelecido na LDB. A conclusão do Parecer foi de não-retenção do aluno do 1º ano para o segundo do Ensino Fundamental, ponderando que

O acompanhamento de cada aluno, que apresenta situações de infrequência, deve provocar, de imediato, o envolvimento de toda a rede de proteção à criança, no sentido de garantir, no menor prazo de tempo, seu retorno à sala de aula. A escola, por sua vez, deve estar preparada para acolhê-la e acompanhar seu desenvolvimento, de modo a evitar possíveis prejuízos na sua aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2005, p. 04).

O Parecer CEED/RS 698/2010 “Orienta o Sistema Estadual de Ensino nos termos da Resolução CEED/RS nº 307, de 31 de março de 2010, referente à idade de ingresso no ensino fundamental de nove anos”. Este parecer organizou norma complementar a nacional para o sistema de ensino do Rio Grande do Sul, sobre a data de corte para matrícula estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

Parecer CEED/RS 194/2011 “Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a

organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos, face ao disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, especificamente quanto à organização dos três anos iniciais do ensino fundamental”. A Comissão de Ensino Fundamental, recebeu questionamentos referentes a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que “Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”, principalmente no que tange aos Artigos 30 e 49, referente a continuidade da aprendizagem, e a não repetência nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. O Parecer CEED/RS 194/2011 concluiu orientando: “6.1 – manter a decisão de não reter o aluno na passagem do 1º para o 2º ano do ensino fundamental; 6.2 – deixar a critério da mantenedora e de suas escolas a não retenção do aluno, do 2º para o 3º ano do ensino fundamental, a partir do ano letivo de 2011” (p. 04).

Resolução CEED/RS 314/2011, de 4 de maio de 2011 “Dispõe sobre o credenciamento e a autorização para funcionamento de educação infantil e de ensino fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino, em decorrência da Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006”.

Tabela 3 – Correspondência série e ano do Ensino Fundamental

8 anos de duração	9 anos de duração
	1º ano
1ª série	2º ano
2ª série	3º ano
3ª série	4º ano
4ª série	5º ano
5ª série	6º ano
6ª série	7º ano
7ª série	8º ano
8ª série	9º ano

Fonte: Resolução CEED/RS nº 314 de 04/05/2011

Com o intuito de orientar as ações pedagógicas do Sistema de Ensino do Rio Grande do Sul, em 2007 foram criadas as Diretrizes Orientadoras para o Ensino Fundamental de nove anos através do documento “Ensino fundamental de nove anos. Inclusão de crianças de 6 anos. Diretrizes Orientadoras” (RIO GRANDE DO SUL, 2007a). Segundo as Diretrizes, em consonância com as Leis Federais de ampliação do Ensino Fundamental, “a implantação do Ensino Fundamental com nove anos de duração, com início aos seis anos de idade, tem como grande objetivo elevar a qualidade da educação” (p. 01).

As Diretrizes debatem alguns pontos que servem para reflexão, discussão e aprofundamento das práticas. Os pontos elencados são: “A Criança”; “Ludicidade”; “Alfabetização”; “Função Social da Escola”

No Rio Grande do Sul houve uma especificidade com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que é pertinente ser elencada neste estudo, pois refletiu principalmente nas ações desenvolvidas com três primeiros anos do Ensino Fundamental no que se refere a alfabetização.

Foi implantado, no período de 2007 até o final de 2010, pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, um Projeto Piloto para alfabetização das crianças de 6 anos. Teve como parceiros a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Seção Rio Grande do Sul – UNDIME/RS e apoio do escritório Antena da UNESCO com sede no Estado (DURLI; SCHNEIDER, 2015).

Ferreira (2011) destaca ainda que para implementação desse Projeto Piloto, houve parceria com Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino – AESUFOPE, e da Federação das Associações de Círculos de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul – ACPM/Federação, bem como o financiamento das empresas privadas Aracruz, Copesul, Gerdau, Marcopolo, Refinaria Alberto Pasqualini S/A e Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho.

O Projeto Piloto para alfabetização das crianças de 6 anos tinha como objetivo:

Aplicar três propostas de intervenção pedagógica com foco na alfabetização, de comprovada eficácia no processo de aprendizagem de crianças com 6 anos, no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos em escolas públicas estaduais e municipais do Rio Grande do Sul, visando à construção de competências e habilidades cognitivas em Leitura/Escrita e Matemática para assegurar sua alfabetização em um ou, no máximo, dois anos letivos, ou seja, 6 e 7 anos de idade (RIO GRANDE DO SUL, 2007b).

Os projetos de alfabetização que se embasaram no Projeto Piloto para alfabetização das crianças de 6 anos, tiveram três propostas de metodologias, descritas na tabela abaixo.

Quadro 4 – Instituições e Metodologias do Projeto Piloto para alfabetização das crianças de 6 anos.

INSTITUIÇÃO	METODOLOGIA
Instituto Ayrton Senna – Circuito Campeão (SP)	Desenvolvimento do programa de gerenciamento da aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, denominado Circuito Campeão.

	Promoção de ações para fortalecer a gestão do ensino e da aprendizagem, assegurando 95% de alfabetização no primeiro ano, mediante sistemática de acompanhamento e análise de resultados para a tomada de decisões.
Instituto Alfa e Beto (MG) – Programa Alfa e Beto de Alfabetização	Desenvolveu o Programa Alfa e Beto para alfabetização de crianças de 6 e 7 anos, com base em método fônico que estabelece relações explícitas entre os fonemas e grafemas, utilizando materiais estruturados e com forte controle morfofossintático.
Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA (RS)	Desenvolveu o Programa de alfabetização com bases teóricas do pós-constructivismo (psicogênese da alfabetização – níveis pré-silábico, silábico e alfabético e interação social nas aprendizagens).

Fonte: Ferreira (2011); Relatório do Projeto Piloto para alfabetização de crianças com 6 anos (2008)

É destacado pelas pesquisas de Durlí e Schneider (2015), que no Rio Grande do Sul, a maior preocupação foram os três primeiros anos do Ensino Fundamental, e que a maioria das ações pedagógicas e curriculares foram terceirizadas, tirando o protagonismo e autonomia dos professores e gestores.

Chama a atenção o movimento de terceirização das questões pedagógicas e curriculares. Nessa situação, a autonomia das escolas é apenas aparente, pois é regulada pela oferta de projetos predeterminados. O professor, excluído de pensar o processo pedagógico, figura como consumidor de propostas e currículos prontos. A inexistência de um projeto de formação continuada aos professores da rede, especialmente em relação às questões curriculares ensejadas pela ampliação da escolaridade obrigatória, acolhe e reforça a crença em uma profissionalidade destituída do pensar e partilhar decisões políticas e pedagógicas inerentes à docência (DURLI; SCHNEIDER, 2015, p. 228-229)

Ferreira (2011) também questiona a contratação de entidades particulares para dar conta da educação a ser desenvolvida nas escolas do Rio Grande do Sul. “O fato de investir muito dinheiro no capital privado referenda o comprometimento do governo com a tendência da performatividade e da preocupação com os índices educacionais” (p. 39). E mesmo com a grande quantia de recursos financeiros aplicadas no programa, não garantiu a eficácia da aprendizagem dos alunos, nem foi referência de ações e aprendizagens para as escolas.

A preocupação com os índices que cada um dos programas seria capaz de alcançar através de suas metodologias de alfabetização, levou os atores, de um modo geral, a corroborar com a ideia de comparação e, consequentemente, a desenvolver uma *performance* que os indicasse com um melhor desempenho em relação aos outros programas. A preocupação com a “concorrência” passou a ser um atributo importante no planejamento das atividades de ensino dos professores (FERREIRA, 2011, p. 39-40).

Essas orientações, através de Pareceres e Resoluções do Estado do Rio Grande do Sul, são embasadas nas orientações federais expedidas pela Constituição Federal de 1988, pela LDB Lei 9.394 de 1996, e pelas Leis e Pareceres emanados do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Todos no intuito de organizar aprendizagens para uma educação de qualidade e com respeito as diferenças sociais, políticas, culturais e econômicas.

Mas para Durlí; Schneider (2015, p. 339-340),

No caso do Rio Grande do Sul, as análises realizadas sobre o processo desencadeado para a revisão dos currículos evidenciam que a mudança do EF8A para o de 9 anos na rede estadual ocorreu de sobressalto não só para os estabelecimentos de ensino, mas, também, para o CEE/RS – órgão fiscalizador, deliberativo, consultivo e normativo do Sistema Estadual de Ensino. O expressivo número de documentos abordando as mesmas questões, com pequenas retificações, é forte evidência do fato. As dúvidas levantadas pelos estabelecimentos de ensino e encaminhadas ao CEE/RS, desde 2006, com frequência regular nos anos subsequentes, evidenciam falta de clareza e de detalhamento das normativas, bem como ausência de espaços de discussão e formação aos gestores e professores das redes de ensino.

As autoras destacam que conforme orientações da Secretaria de Educação em 2011, através de Ofício Circular encaminhado às Coordenadorias Regionais de Educação, estabelecendo o Ano da Reestruturação Curricular. Para a rede estadual de ensino, o ano de 2012 seria o ‘Ano da reestruturação curricular’. “Passados seis anos desde a implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado, após a transição dos anos iniciais ter sido concluída, as iniciativas de formação e revisão curricular finalmente começam a ser organizadas” (DURLI; SCHNEIDER, 2015, p. 240-241).

4.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Além das políticas públicas apresentadas anteriormente em relação ao Ensino Fundamental de nove anos, também houve a necessidade de criação de política e programas que atendessem a nova organização do Ensino Fundamental, bem como o público a que se destinava essa nova organização, como alunos, professores e gestores, e as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, principalmente em relação a alfabetização.

Em constante transformação, o sentido atribuído aos conceitos de alfabetização e de letramento bem como aos níveis de exigência da leitura e da escrita no decorrer dos tempos, também não se configuram de forma simples, neutra e muito menos estável. E devido às grandes mudanças sócio-culturais, dentre elas destaca-se fortemente a valorização dos diversos usos da escrita, percebe-se que a alfabetização

vivenciada nas séries iniciais que poderiam contribuir com a democratização do acesso aos bens culturalmente produzidos pela sociedade, especialmente para aqueles pertencentes às camadas populares, muitas vezes, por diversos fatores, pode não contribuir acentuando a exclusão. O domínio da língua escrita, bem como as habilidades linguísticas empregadas em sua utilização muitas vezes são compreendidos de maneira relacionada ao período de escolarização (ABREU, 2012, p. 83).

Gontijo (2014) reconhece a existência de “[...] uma política nacional de alfabetização infantil sustentada por diferentes programas” (p. 132), mesmo com lacunas, foi dada atenção a alfabetização e aos anos iniciais de escolarização.

Apresentamos na sequência, alguns programas destinados a alfabetização e letramento desenvolvidos pelo Governo Federal e Ministério da Educação.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA foi lançado pelo Ministério da Educação em 2001, vigorando até 2003. Tratava-se de um curso que tinha por objetivo melhorar a formação dos professores alfabetizadores e suprir a escassez de materiais pedagógicos e de referências teóricas para dar suporte à criação de propostas pedagógicas eficientes. Foi a primeira política pública criada para a alfabetização no Ensino Fundamental. O programa foi extinto em 2003 (BRASIL, 2001b).

Em 2006 foi lançado pelo MEC o programa Pró-Letramento, com atividades até 2010, com a finalidade de ofertar formação continuada para os professores, buscando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos do programa eram:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007c, p. 02).

Como base legal, a Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010, que “Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE” (BRASIL, 2010g, p. 01).

O programa foi desenvolvido através da formação continuada de professores, funcionando de forma semipresencial e a distância.

Outro programa destinado a alfabetização foi o Brasil Alfabetizado, com foco na

alfabetização de jovens, adultos e idosos. Criado em 2003 pelo Ministério da Educação, tinha como objetivos:

a) criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental; b) promover com qualidade o acesso à educação de jovens, adultos e idosos e sua continuidade no processo educativo; c) mobilizar gestores estaduais e municipais para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA; d) qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento (BRASIL, 2011a, p. 08).

Esse programa de alfabetização visa a elevação da escolaridade, e formação para a cidadania. É desenvolvido em todo o território nacional, com prioridade para os municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo a maioria na região Nordeste do Brasil. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos (BRASIL, 2011a, p. 08).

Foram elaborados documentos para orientar as ações a serem desenvolvidas pelo Brasil Alfabetizado, destacamos a publicação “Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado” (BRASIL, 2011b), que apresenta o programa, orientando sobre princípios, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento dos processos de formação dos coordenadores de turmas e dos alfabetizadores.

Para orientação da parte técnica do programa, foi elaborado o documento “Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado” (BRASIL, 2011a), que trazia procedimentos de como aderir ao programa, suporte técnico de acesso ao sistema, formas de concessão de bolsas, procedimento para a formação de professores e organização de turmas (BRASIL, 2011a).

A homologação de Pareceres e Resoluções referentes ao Brasil Alfabetizado pode contribuir para a melhor organização administrativa e legal do programa. As Resoluções homologadas estabeleciam os procedimentos e critérios para transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

O programa Brasil Alfabetizado continua desenvolvendo suas ações, tendo como público alvo família de baixa renda, as famílias que recebem o programa Bolsa Família, bem como todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidades de educação escolar. Buscando promover a superação do analfabetismo no Brasil.

Destacamos também outro projeto para alfabetização desenvolvido pelo Governo Federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, lançado em 2012, voltado para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) das escolas públicas brasileiras, o programa busca “[...] unir municípios, estados e União em torno da

meta de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012a, p. 05).

Busca-se, com o programa, “[...] contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores” (p. 05). O Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012a, p. 05).

Dessa forma, as ações do Pacto apoia-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a, p. 05).

Para organização do projeto, foram organizados documentos orientadores, Leis, Resoluções, Portarias. Em 2014 o MEC elaborou o “Documento orientador das ações de formação em 2014”, com objetivo de organizar as ações de formação de professores alfabetizadores para o ano de 2014 (BRASIL, 2014b).

O documento orientador “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015” buscou organizar o compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, e orientar as ações pedagógicas e técnicas para o ano de 2015 (BRASIL, 2015).

Abaixo apresentamos a tabela com a legislação referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Quadro 5 – Legislação referente ao PNAIC.

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.
Lei 12.801, de 24 de abril de 2013 – Conversão da Medida Provisória 586, de 2012	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.
Portaria nº 867, de 4 de Julho (julho) de 2012	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas

	diretrizes gerais.
Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências.
Portaria nº 1.458, de 14 de Dezembro de 2012	Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.
Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.
Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013	Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Resolução/CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de 2015	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira aos estados das regiões Norte e Nordeste para impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da Educação Básica.
Portaria nº - 1.093, de 30 de setembro de 2016	Revoga as Portarias MEC nº 1.094, de 27 de novembro de 2015, e nº 153, nº 154 e nº 155, de 22 de março de 2016.
Portaria nº - 1.094, de 30 de setembro de 2016	Altera dispositivos da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais; da Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e da Portaria MEC nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Resolução nº - 6, de 1º de novembro de 2016	Estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Além desses documentos, estão à disposição Cadernos de Formação referente a Alfabetização, Alfabetização Matemática, Formação de Professores, Avaliação para o Ciclo de Alfabetização.

O PNAIC continuou suas ações em 2016, com a preocupação dos dados das avaliações nacionais, que demonstram níveis insuficientes de alfabetização e letramentos entre os estudantes. Esse é o desafio que o PNAIC procura enfrentar, através do fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, do monitoramento da execução e a avaliação periódica dos alunos, da formação de professores desenvolvida em parceria com as secretarias de educação e governos municipais com foco na aprendizagem do aluno do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e dos alunos com alfabetização incompleta e letramento insuficiente, do reconhecimento e valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes.

Este capítulo abordou o Ensino Fundamental em sua constituição histórica e de legislação, trazendo presente a legislação da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as políticas e legislação do estado do Rio Grande do Sul e os programas relacionados a alfabetização e letramento a nível estadual e nacional. Dessa forma, foi realizado um apanhado geral de como a legislação orienta esses processos.

Para darmos continuidade as discussões, o próximo capítulo primeiramente trará a abordagem teórica sobre o projeto político-pedagógico das escolas, após fará a descrição das escolas pesquisadas, também apresentará e análise dos dados coletados nos Projetos Político-Pedagógico e Planos de Estudo das três escolas pesquisadas. Ao final discutiremos as Categorias de Análise, que são resultado desta pesquisa.

5. DIÁLOGOS ENTRE A LEGISLAÇÃO E OS DOCUMENTOS DA ESCOLA

Este capítulo tem por objetivo trazer elementos sobre o Projeto Político-Pedagógico – PPP escolar, que é o documento analisado nesta pesquisa. Tendo como orientador para essa discussão o objetivo desse estudo que é investigar como se caracteriza a alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos,

buscamos na fundamentação teórica entendimentos sobre o PPP.

Também apresentamos as escolas pesquisadas, descrevendo informações que nos auxiliam para o entendimento do contexto social e pedagógico em que os processos de ensino aprendizagem são desenvolvidos. Evidenciamos neste capítulo a apresentação dos dados coletados na pesquisa documental, e averiguados através da metodologia de análise de conteúdo, que teve como base o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Estudos das escolas. Também se discutirá as categorias evidenciadas neste processo de pesquisa.

Finalizando o capítulo, buscar-se-á realizar um diálogo entre os documentos legais analisados e os achados na escola. Confrontando as orientações com as práticas da escola atualmente, percebendo como são desenvolvidos os processos de alfabetização e letramento no contexto atual do Ensino Fundamental.

5.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM DEBATE

O Projeto Político-Pedagógico começou a ser implantando nas instituições de ensino na década de 90, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – Lei nº 9394/96. Essa Lei diz:

Art. 12. I - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica. Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; e II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2006).

A LDB exige que as escolas tenham o Projeto Político-Pedagógico pois ele deve orientar os compromissos, ações e objetivos das instituições de ensino. Para que ele seja um instrumento efetivo de constituição da organização escolar, ele precisa ser construído coletivamente, com a participação de toda a comunidade acadêmica, sendo um momento de conhecimento da realidade da comunidade onde a escola se insere, de reflexão sobre as ações e práticas educacionais, não podendo ser um documento apenas para atendimento da legislação. O PPP é um documento de base e apoio para a construção das práticas educacionais e políticas da escola.

No sentido etimológico, o termo projeto tem origem no latim *projectu*, que, por sua

vez, é participio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para diante”. Plano, intento, desígnio (VEIGA, 1998, p. 70). Dessa forma, na palavra projeto está inserida a ideia de futuro, mas que tem como ponto de partida o presente, que não é estático, mas acompanha os movimentos da sociedade, sendo constantemente produzido e transformado.

Segundo Gadotti (2000, p. 37),

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

A escola como espaço de construção de conhecimento e cidadania, tem no Projeto Político-Pedagógico um instrumento de identidade de seu caráter pedagógico, ele estabelece compromissos e rumos construídos coletivamente, propiciando a comunidade escolar um processo de planejamento, debate, reflexão, ação, avaliação, como também de revisão e replanejamento quando necessário. O PPP estabelece orientações para um fazer pedagógico coerente com os objetivos coletivos, com a realidade escolar.

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 1998, p. 11).

O Projeto Político-Pedagógico é um elemento norteador, que define organização, intencionalidade, metodologia para as práticas escolares. Para Gandine Gandin (1999), a construção de um projeto político-pedagógico se dá a partir do planejamento participativo, desde os momentos do diagnóstico, passando pelo estabelecimento das diretrizes, dos objetivos e das metas, além da execução e da avaliação. Para que isso seja estabelecido de forma coerente, o PPP precisa ser construído por toda a comunidade escolar, pois todos são parte integrante da constituição coletiva dos processos educacionais. É preciso perceber e refletir sobre as relações da escola, sobre a opção ideológica e política que embasa a prática dos educadores, quais são os conceitos de educação, aprendizagem, sociedade que se quer construir no espaço escolar, e, principalmente, que sujeito está sendo constituído nessas relações. Por isso, a importância do engajamento político de todos os partícipes da organização escolar na construção de um projeto que orienta as ações. Percebendo que as dimensões políticas e pedagógicas estão intrínsecas na construção do currículo, das metodologias e estratégias de ensino.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 2000, p. 35-36).

Considera-se assim, que a construção de um projeto orientativo das ações educativas tem duas dimensões: a política e a pedagógica. Para Veiga (1995, p. 13), “[...] ele é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” e é pedagógico porque possibilita a “[...] efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (1995, p. 13). De acordo com Saviani (1983, p. 12), “[...] a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Veiga (1998) define Projeto Político-Pedagógico como um instrumento que clarifica e orienta a ação educativa nas instituições educacionais, ele reflete a realidade da escola, que está situada em um contexto mais amplo da sociedade, dessa forma sofre influência e influencia esse contexto. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional.

Para Vasconcellos o Projeto Político-Pedagógico

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola (VASCONCELLOS, 2000, p. 143).

O Projeto Político-Pedagógico demonstra a identidade da escola, pois mostra à sociedade as ações que pretende desenvolver, como também as concepções que embasam essas ações. Ele tem papel fundamental nos processos de formação dos estudantes, pois expõe as intenções acerca das concepções educacionais, faz indicações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, e revela os enfoques dados ao processo educacional.

Para o atendimento às necessidades e especificidades de cada escola, o Projeto Político-Pedagógico contribui para a construção de um caminho que conduza à alternativas de superação das dificuldades e atendimento as necessidades. Com a participação da comunidade nos vários aspectos do funcionamento da escola, é possível desenvolver ações educativas mais adequadas ao cumprimento de suas funções sociais. Um desses aspectos diz respeito, principalmente, ao próprio trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

Sob essa ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

O projeto político-pedagógico tem a função de embasar as reflexões em torno da educação, envolvendo a responsabilidade de todos que dela fazem parte, envolvendo e engajando os sujeitos para a constituição de uma educação formadora, integral, em que o ser humano seja sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Gadotti (2000, p. 35) “Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola, que é a sua história, o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte”.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

A construção de uma educação de qualidade envolve a construção de objetivos e ações que associem as dimensões políticas e pedagógicas. E a partir desse debate, se desenvolvam os conteúdos, as metodologias, os recursos didáticos para dar movimento às diretrizes educacionais eleitas pelos partícipes da construção do Projeto Político-Pedagógico e da realidade escolar.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico evidencia a importância do planejamento das ações pedagógicas que levem a formação da cidadania, que espelhe a concepção de escola, de ser humano, de sociedade desejada pela comunidade. Para Gadotti (2000) o projeto sustenta-se: no desenvolvimento de uma consciência crítica; no envolvimento das pessoas – comunidade interna e externa à escola; na participação e cooperação das várias esferas do Governo; e na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Ferreira (2006, p. 167) entende que “[...] a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola são os pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania”, afirmando assim que as instituições de ensino tem a responsabilidade de construir e fomentar um projeto democrático e coletivo, pois ele permeia todos os espaços e ações da escola, desde a estrutura física, planejamento, concepção de

currículo, interação entre os sujeitos que pertencem aquele espaço, desenvolvendo autonomia e cidadania.

Nesse sentido, Veiga (1995, p. 13) pondera que o Projeto Político-Pedagógico é um processo de discussão dos problemas da escola, mas também na busca de alternativas e soluções. Ele “[...] propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania”. Os princípios que devem fundamentar o projeto, segundo a autora, são a igualdade de condições para acesso e permanência na escolar; qualidade técnica e política para todos; gestão democrática como princípio constitucional; liberdade e autonomia para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o saber; valorização do magistério e melhoria da qualidade da formação profissional.

Discutir sobre o Projeto Político-Pedagógico pressupõe refletir sobre os objetivos e princípios da educação, sobre as formas de organização das práticas pedagógicas, sobre os tempos e espaços escolares, mas principalmente sobre as pessoas para quem e com quem se educa, percebendo a pluralidade cultural e social, formando sujeitos inseridos e atuantes na sociedade, capazes de perceber as desigualdades e buscar a cidadania e a justiça.

Consoante a isso, Veiga (1995, p. 12), diz que “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”. Por isso a prática pedagógica exerce papel fundamental na constituição de uma sociedade justa e democrática, na formação de sujeitos críticos e conscientes, isso também perpassa na formação profissional de qualidade para todos os professores e envolvidos no trabalho pedagógico e escolar.

Ao realizarmos a pesquisa e análise do Projeto Político-Pedagógico, observamos as diretrizes e a organização do trabalho pedagógico das escolas, que envolvem elementos como a finalidade da escola, a estrutura organizacional, o currículo, as relações de trabalho, os processos de avaliação, os objetivos dos níveis de ensino, as concepções de educação (VEIGA, 1998).

Em particular, nessa pesquisa, enfocamos os processos de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos. Buscou-se perceber sobre as propostas, práticas e concepções de alfabetização e letramento que estão presentes no projeto escolar, quais suas implicações na aprendizagem dos estudantes e nas práticas dos professores. Essas reflexões ganham importância quando o projeto da escola é planejado, discutido e avaliado permanentemente por toda a comunidade escolar.

Dessa forma, “É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma

reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta” (VEIGA, 1995, p. 13). Nesse processo, cabe destacar as questões inerentes à alfabetização como uma das grandes problemáticas atuais na garantia do acesso ao saber escolarizado.

Ademais, ao enfocarmos os processos de alfabetização e letramento, destaca-se a importância do Projeto Político-Pedagógico como essencial na construção de processos emancipatórios e de inclusão social, pois ele pressupõe construção coletiva, exercício de reflexão sobre os processos pedagógicos, interação entre os setores e sujeitos da escola, conhecimento da realidade social onde a instituição está inserida.

5.2 SOBRE O CONTEXTO DE ESTUDO: AS ESCOLAS PESQUISADAS

O estudo aqui desenvolvido, enquanto pesquisa documental, envolveu três escolas estaduais e urbanas do município de Erechim – RS. Essas escolas possuem turmas do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de nove anos. Elas pertencem a 15ª Coordenadoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Sul.

Para atender o objetivo desse estudo que é investigar como se caracteriza a alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, buscamos nos Projetos Políticos-Pedagógicos das três escolas, elementos que demonstrassem como se realizam os processos de alfabetização e letramento no contexto escolar do Ensino Fundamental de nove anos.

Para compormos o cenário de investigação, primeiramente foram levantados critérios de escolha das escolas a serem pesquisadas. Para podermos averiguar diferentes contextos sociais e de ensino, foram escolhidas escolas que ficam em bairros com diferentes realidades sociais, sendo um de periferia, um no centro da cidade, e em um bairro onde residem trabalhadores de indústrias.

O contato com as instituições de ensino num primeiro momento foi feito pela pesquisadora diretamente com os diretores e encaminhada carta de apresentação da pesquisadora e da pesquisa. Depois disso, foi acessado acesso ao Projeto Político-Pedagógico das Escolas para estudo, sendo que em uma delas a pesquisa foi realizada na escola, pois não foi permitido o empréstimo do PPP para o estudo posterior. Os projetos que estão em vigor foram elaborados em 2014, com vigência de três anos.

Para resguardar a identidade das escolas, equipe diretiva, professores e estudantes, foi

utilizada a terminologia Escola A, Escola B e Escola C para identificar as três escolas pesquisadas. Será dessa forma que elas serão abordadas na descrição e análise dos dados obtidos. Primeiramente será feita a caracterização das escolas, para depois realizarmos a apresentação dos elementos pesquisados no Projeto Político-Pedagógico de cada uma delas.

A Escola A foi fundada no ano de 1989, atendendo a Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com funcionamento nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola localiza-se na periferia do município, sendo de difícil acesso, atendendo diversos bairros considerados críticos. Os professores e funcionários se deslocam de diferentes pontos da cidade para trabalhar na escola.

A Escola A atende aproximadamente 900 estudantes, de classes populares, oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo. A renda média de 70% das famílias está entre 1 e 3 salários mínimos e 30% dessas famílias sobrevivem com menos de 1 salário mínimo. O que comprova essa realidade é o elevado número de alunos que recebem ajuda de órgãos governamentais, como Bolsa Família e Bolsa Escola para auxiliar na renda familiar.

Os educandos são filhos de trabalhadores assalariados, 50% das mães e 84% dos pais possuem alguma profissão. Porém 25% das mães e 50% dos pais trabalham como trabalhadores informais, faxineiras, recicladores, empregadas domésticas e serventes de pedreiro. Sendo que, na maioria das vezes, a renda média das famílias não é suficiente para as despesas básicas como água, luz, aluguel e alimentação, assim, as crianças trabalham para ajudar.

Conforme relatado no PPP da escola, a faixa etária média das mães e dos pais está entre 31 e 40 anos de idade, e seu nível de escolaridade varia conforme o gênero: 41% dos pais e 58% das mães possuem o Ensino Fundamental incompleto; 11% são analfabetos. As famílias dos educandos são oriundas do êxodo rural ou de outros bairros, algumas sempre residiram no local. As famílias que conseguem melhorar sua condição de vida, ganhando um salário maior, se mudam para outros locais da cidade.

Os estudantes assumem, além das atividades escolares, responsabilidades em casa, auxiliando nas tarefas domésticas e cuidando de irmãos mais novos. Um número elevado de estudantes do Ensino Fundamental trabalha fora de casa nas horas vagas vendendo DVDs, frutas, verduras e outros produtos nas ruas. A maioria dos estudantes frequenta o Programa Mais Educação em turno contrário ao da escola, ou participam de outros programas socioeducativos do município de Erechim, há também quem fique com parentes, amigos ou nas ruas.

No ano de 2014 foi implantada a Educação de Tempo Integral no Ensino Fundamental,

para atender o crescimento populacional do bairro, criação de loteamentos sociais próximos. Quanto à estrutura física, a Escola A tem arquitetura baseada no Projeto Nova Escola, compreendendo 15 salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, banheiros, sala dos professores, direção e coordenação, secretaria, sala para o setor administrativo financeiro, almoxarifado, sala de manutenção, lavanderia, quatro salas de recursos, laboratório de ciências, consultório de dentista, salão para atividades diversas, pátio.

A Escola B foi fundada no ano de 1972, está situada em um bairro próximo ao centro da cidade de Erechim, atende aproximadamente 650 estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio Politécnico e Educação de Jovens e Adultos – EJA na modalidade Ensino Médio. A escola possui também o Atendimento Educacional Especializado (Sala Multifuncional Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental) nos turnos da manhã e da tarde, atendendo estudantes da própria escola e de escolas próximas. A escola oferece educação em tempo integral para os estudantes do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, envolvendo cerca de 120 estudantes neste projeto. A escola conta atualmente com 52 professores e 14 funcionários.

A organização física se apresenta da seguinte maneira: treze salas de aula; Área Coberta; Banheiros; Biblioteca; Campo de futebol; Cognoteca; Estacionamento; Horta; Laboratório de Informática; Parque; Quadra de esportes ao ar livre; Rampa de acesso para pessoas com necessidades especiais de acessibilidade; Refeitório; Sala Administrativa; Sala da Coordenação Pedagógica; Sala da Direção; Sala da Orientação Pedagógica; Sala da Vice Direção; Sala de dança, música e teatro; Sala de Recursos Multifuncional; Sala de Vídeo; Sala dos Professores; Sala para material de Educação Física; Secretaria.

A Escola B está localizada em um bairro com muitas dificuldades, sendo que muitas famílias residem em casas precárias, sem as mínimas condições de habitação. Com relação às condições socioeconômicas e culturais podemos afirmar que a maioria das famílias é de baixa renda, sobrevivendo de serviços informais que não geram uma renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas como Carteira de Trabalho assinada.

Outro dado que demonstra a renda desta comunidade é o número considerável de famílias atendidas por programas sociais como Bolsa Família, dentre outros. Faz-se importante também observar o baixo nível de escolaridade das famílias da comunidade escolar, que apresenta um grande número de analfabetos, os quais conseguem, ainda com certa dificuldade, assinar o próprio nome. A maioria possui apenas o Ensino Fundamental incompleto. Poucos possuem o nível médio ou superior. De acordo com a realidade brasileira na qual a escola está inserida verificam-se, dentre as já citadas, outras características sociais

que refletem no processo de ensino e aprendizagem. Exemplifica-se aí a violência, a desigualdade social, a individualidade, os valores distorcidos, dificuldades em organizar momentos de estudo fora da sala de aula. A falta de perspectiva profissional é visível na maioria dos estudantes, principalmente no Ensino Médio, levando-os a atribuir pouca importância ao estudo.

Em relação aos educandos percebe-se a multiplicação de atitudes socialmente inusitadas e inconvenientes tais como: o descompromisso com o outro; a falta de motivação para qualquer tipo de atividade; a ausência de perspectiva para si mesmo; a indisponibilidade para qualquer reflexão; a sexualidade banalizada; a violência em suas diversas manifestações; dentre outros aspectos que geram insucessos nos estudos levando os alunos à evasão ou repetência que, no período noturno, é bastante acentuada.

Considerando os estudantes matriculados, a escola tem possibilidade de atender estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades, garantindo a estes, condições de progredirem em seu processo educacional.

A Escola C está em funcionamento há quase sessenta anos, localizada no centro da cidade de Erechim, disponibiliza o Ensino Fundamental de nove anos, Ensino Médio Politécnico, Ensino Técnico. O ensino fundamental de oito anos esteve em funcionamento até o ano de 2014, para atendimentos aos estudantes que ingressaram no ensino fundamental antes da alteração de idade de ingresso e tempo de oferta. A Escola C atende em torno de 1373 alunos, sendo que desses, 550 pertencem ao Ensino Fundamental de nove anos. Para atendimento desses alunos, a escola conta com 96 professores e 29 funcionários.

Em sua estrutura física, conta com três Laboratórios de Informática, Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas, duas salas para a exibição de vídeo, Sala de Recursos e de Orientação Educacional (essas duas últimas possuem profissionais para atendimento dos alunos), uma biblioteca, pátio externo, secretaria, pavilhão de esportes. Além de salas para as coordenações, direção, professores e dezessete salas de aula.

A escola atende principalmente filhos de trabalhadores urbanos, da indústria e comércio local, funcionários públicos, bancários, pequenos empresários e filhos de agricultores, que vem em busca de escolarização básica e formação profissional. A renda das famílias que compõem a comunidade escolar tem renda de 01 a 05 salários mínimos. A maioria dos pais trabalha em empresas da região e alguns são autônomos. Em relação as mães, trabalham como domésticas em casas de famílias, no comércio local, ou são donas de casa. Conforme o PPP da escola é significativo o número de alunos cujos pais são separados, constituindo novas famílias ou não.

5.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta os resultados obtidos através da pesquisa documental realizada nas três escolas apresentadas anteriormente, com o objetivo de investigar como se caracteriza a alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Para atender esse objetivo, recorreremos para a análise de conteúdo embasada em Bardin (2014), como já descrita no segundo capítulo dessa dissertação.

Primeiramente foi realizada a leitura, estudo e análise de cada um dos três Projetos Político-Pedagógicos - PPP e Planos de Estudos - PE das escolas. Foram registradas as ocorrências sobre alfabetização, letramento e Ensino Fundamental de nove anos, além de outros elementos importantes para a constituição dos processos de ensino-aprendizagem, depois foram descritas as ideias centrais contidas em cada trecho onde esses registros se apresentavam.

Após esta constituição, essas ideias centrais foram organizadas em Unidades de Registro - UR, que foram impressas, recortadas, analisadas, estudadas e agrupadas conforme proximidades, constituindo as Unidades Temáticas - UT, sempre visualizando os objetivos deste estudo.

O passo seguinte foi o agrupamento das Unidades Temáticas conforme suas convergências. Nessa etapa, as Unidades Temáticas também foram impressas, recortadas e analisadas, dando origem as Categorias de Análise - CA. E como etapa final, foi realizada a análise das categorias, em diálogo com o referencial teórico da pesquisa.

Quadro 6 – Análise do Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudo da Escola A

Enunciações do documento	Ideias centrais/Unidades de Registro	Documento
<p>Objetivos do Ensino Fundamental:</p> <p>I – desenvolver a capacidade de aprendizagem do educando, possibilitando a livre expressão, clareza de pensamento, aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores;</p> <p>II – desenvolver a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade para que o discente possa inserir-se de forma participativa na comunidade que vive.</p> <p>III – garantir um processo de aprendizagem de forma lúdica aos educandos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental, respeitando a faixa etária, sua unidade e sua lógica.</p>	<p>Objetivos do Ensino Fundamental:</p> <p>I – desenvolver a capacidade de aprendizagem do educando, possibilitando a livre expressão, clareza de pensamento, aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores;</p> <p>II – desenvolver a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade para que o discente possa inserir-se de forma participativa na comunidade que vive.</p> <p>III – garantir um processo de aprendizagem de forma lúdica aos educandos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental, respeitando a faixa etária, sua unidade e sua lógica.</p>	PPP
<p>As nossas aulas são todas em círculo e os educandos já se acostumaram e preferem sentar nesta distribuição. O guia das aulas é a problematização e a construção do conhecimento por meio da dialogicidade e da problematização do conteúdo.</p>	<p>Aulas fundamentadas na problematização e a construção do conhecimento por meio da dialogicidade e da problematização do conteúdo.</p>	PPP
<p>A escola considera os estudantes em seus aspectos biológicos e emocionais, os quais passam por transformações que dialogam com seu processo de aprendizagem, sendo considerados seu ritmo e especificidades no conhecimento. O currículo se integra e se constitui estabelecendo uma ampla rede de significações, reafirmando a escola como lugar de construções e ações coletivas, que passa, necessariamente, pela interlocução, de todos os seguimentos da comunidade escolar.</p>	<p>A escola considera os estudantes em seus aspectos biológicos e emocionais, os quais passam por transformações que dialogam com seu processo de aprendizagem, sendo considerados seu ritmo e especificidades no conhecimento.</p> <p>Escola como lugar de construções e ações coletivas</p>	PPP
<p>O currículo é interdisciplinar, resgatando o ser em sua unidade e diversidade, no qual a construção do conhecimento perpassa pelo trabalho coletivo, pela cultura de paz, e pelo reconhecimento e acolhimento das diferenças dos estudantes. Explicitado na proposta político- pedagógica da</p>	<p>O currículo é interdisciplinar, no qual a construção do conhecimento perpassa pelo trabalho coletivo, e pelo reconhecimento e acolhimento das diferenças dos estudantes.</p>	PPP

<p>escola, materializa e revela a sociedade e o homem social que se busca, bem como o compromisso com a cidadania e com a justiça social.</p>		
<p>O planejamento e a organização da escola consideram as faixas etárias dos estudantes e contemplam suas necessidades, em organização espaço/tempo que atenda a suas peculiaridades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infância de 6 a 8 anos de idade: com o primeiro contato com a escola, o grupo de colegas, os professores onde inicia o processo de ampliação da socialização. Neste momento a alfabetização e o letramento exigem prática pedagógica centrada no lúdico; - Segunda Infância situada entre os 9 e 11 anos de idade: ocorre a consolidação das relações estabelecidas na primeira fase e inicia-se a fase das operações concretas, da aquisição intelectual e da introspecção, das dúvidas, das perguntas e de um certo grau de reflexão; - Adolescência – entre os 12 e 14 anos de idade: esta fase conhecida como fase de transição entre adolescência e jovem, onde seus processos de pensamento assemelham-se aos adultos é a fase da abstração e da construção de hipóteses. 	<p>Planejamento e organização considerando as faixas etárias dos estudantes: Infância de 6 a 8 anos de idade: com o primeiro contato com a escola, o grupo de colegas, os professores onde inicia o processo de ampliação da socialização. Neste momento a alfabetização e o letramento exigem prática pedagógica centrada no lúdico.</p>	PPP
<p>Na infância de 6 a 8 anos de idade, nos três primeiros anos do Ensino fundamental, devem possibilitar aos estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A alfabetização e o letramento; - O desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar; - O espaço de apropriação e produção do conhecimento, onde o afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados; - Mobilidade nas salas de aula e atividades que levem os estudantes a explorar mais intensamente as diversas linguagens: da literatura, das artes e a utilizar materiais que ofereçam condições de raciocinar e criar manuseando e explorando as suas características e propriedades. 	<p>Na infância de 6 a 8 anos de idade, nos três primeiros anos do Ensino fundamental, devem possibilitar aos estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A alfabetização e o letramento; - O desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar; - O espaço de apropriação e produção do conhecimento, onde o afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados; - Mobilidade nas salas de aula e atividades que levem os estudantes a explorar mais intensamente as diversas linguagens: da literatura, das artes e a utilizar materiais que ofereçam condições de raciocinar e criar manuseando e explorando as suas características e propriedades. 	PPP
<p>Atividades curriculares obrigatórias</p>	<p>Leitura e produção textual: possibilitar ao estudante</p>	PPP

<p>- Leitura e produção textual: possibilitar ao estudante condições para a apropriação do sistema de escrita pela vivência de diferentes situações. Dialoga com a realidade histórica, social dos estudantes, buscando conexões entre sua forma de entender e expressar o mundo e a elaboração da palavra escrita, com a interpretação e a elaboração de textos, de diferentes gêneros, coerentes, aprimorando sua compreensão da língua materna e o aprofundamento da expressão escrita e oral enquanto desvelamento do mundo concreto e as possibilidades do mundo imaginário.</p>	<p>condições para a apropriação do sistema de escrita pela vivência de diferentes situações. Dialoga com a realidade histórica, social dos estudantes, buscando conexões entre sua forma de entender e expressar o mundo e a elaboração da palavra escrita, com a interpretação e a elaboração de textos, de diferentes gêneros, coerentes, aprimorando sua compreensão da língua materna e o aprofundamento da expressão escrita e oral enquanto desvelamento do mundo concreto e as possibilidades do mundo imaginário.</p>	
<p>Atividades curriculares obrigatórias Orientação de estudos e de leitura: atividade que contempla as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras). Tem por objetivo a articulação entre o currículo e o proposto no projeto político pedagógico.</p>	<p>Orientação de estudos e de leitura: atividade que contempla as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras).</p>	PPP
<p>Avaliação emancipatória Avaliação Emancipatória é fundamento do processo pedagógico desenvolvido na escola. Caracteriza-se por ser processual, diagnóstica, prognóstica, formativa e somática e se pauta pela premissa de que todos são capazes de aprender. A concepção da avaliação emancipatória, explicitada na Escola incorpora os preceitos contidos na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, salientando-se a interdisciplinaridade e a ênfase no trabalho pelas áreas de conhecimento, cujas informações devem pautar o redimensionamento das ações pedagógicas, do coletivo de professores, para avançar no processo de construção da aprendizagem. A avaliação como processo obriga-nos a observar o estudante em diferentes situações, que expressam sua construção do conhecimento, considerando não só as suas produções em si, mas também as circunstâncias e condições de sua elaboração, que podem interferir, favorecendo ou dificultando as aprendizagens.</p>	<p>Avaliação emancipatória: processual, diagnóstica, prognóstica, formativa e somática e se pauta pela premissa de que todos são capazes de aprender. A avaliação como processo observa o estudante em diferentes situações, que expressam sua construção do conhecimento, considerando não só as suas produções em si, mas também as circunstâncias e condições de sua elaboração, que podem interferir, favorecendo ou</p>	PPP

<p>A investigação contínua sobre os processos da construção da aprendizagem demanda rigor metodológico, por meio de registros significativos que sinalizem as possibilidades de transformação. Investiga as construções já realizadas pelos educandos, investindo na autonomia, na autoria, no protagonismo e na emancipação dos sujeitos. Ainda, subjacente à concepção de Avaliação Emancipatória, encontra-se o protagonismo do estudante, voltando-se todas as ações da escola para firmar sua autoconfiança e autonomia com participação ativa na vida da escola, de sua comunidade, ampliando tais posturas para o todo social.</p> <p>Na dinâmica educativa, a avaliação é diagnóstica, constitui-se em um instrumento de suporte e planejamento e execução das atividades, que envolve professor e educando. É preciso avaliar permanente e processualmente. Assim, a avaliação diagnóstica tem caráter formativo, por considerar o processo educativo, com vistas a reorientá-lo.</p> <p>Considerando-se que o estudante é também sujeito responsável pelo seu ato de aprender, a auto avaliação, associada à avaliação do professor, é uma estratégia fundamental para a consistência do processo avaliativo. O sujeito constrói o seu conhecimento, conseqüentemente, constrói também sua avaliação e avalia a sua aprendizagem. Dessa forma, o próprio estudante está apto a dizer sobre o que está ou não aprendendo.</p>	<p>dificultando as aprendizagens.</p> <p>Protagonismo do estudante, voltando-se todas as ações da escola para firmar sua autoconfiança e autonomia</p> <p>A avaliação diagnóstica considera o processo educativo, com vistas a reorientá-lo.</p> <p>Na auto avaliação o estudante é também sujeito responsável pelo seu ato de aprender. O sujeito constrói o seu conhecimento, conseqüentemente, constrói também sua avaliação e avalia a sua aprendizagem.</p>	
<p>Objetivos do Ensino Fundamental</p> <p>O Ensino Fundamental tem por objetivos a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O objetivo de ensino fundamental é dar ao (a) estudante uma ideia integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com a natureza.</p>	<p>O Ensino Fundamental tem por objetivos a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O objetivo de ensino</p>	PE

	fundamental é dar ao (a) estudante uma ideia integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com a natureza.	
A Escola é espaço para interação, comunicação no sentido da construção de uma sociedade solidária e fraterna, que respeite e acolha a diferença enquanto enriquecimento da diversidade do ser humano, com conteúdo, com pesquisa, com atividades que aliem o lúdico como parte integrante do processo educativo e firme o espaço escolar enquanto lócus de exercício da participação de toda a Comunidade Escolar.	Atividades que aliem o lúdico como parte integrante do processo educativo.	PE
São objetivos da Escola em Tempo Integral: I- possibilitar metodologias e práticas pedagógicas adequadas à formação integral do (a) estudante considerando a ampliação da jornada escolar, com carga horária diária de 8 (oito) horas, com oferta de atividades curriculares de caráter cognitivo, cultural e desportivo integradas nos dois turnos, que garantam o direito à aprendizagem e o exercício da cidadania; II- articular os componentes curriculares, com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, tendo matriz curricular flexível e coerente com as necessidades, realidades e interesses dos (as) estudantes;	Oferta de atividades curriculares de caráter cognitivo, cultural e desportivo Articular os componentes curriculares, com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, tendo matriz curricular flexível e coerente com as necessidades, realidades e interesses dos (as) estudantes;	PE
A interdisciplinaridade é apontada como concepção de ensino e de currículo que assegura a interação e a comunicação entre as disciplinas, levando a um conhecimento harmônico e significativo. Evidencia-se que a interdisciplinaridade, em seu sentido estrito, corresponde a uma intersecção estrutural da diversidade de conhecimentos desenvolvidos, observando-se também o papel do (a) professor (a), seu envolvimento e formação. Pela via pedagógica da interdisciplinaridade, acontece a construção de uma escola participativa que constrói seus conhecimentos, atendendo às exigências no campo da pesquisa e da produção de conhecimento. Isso implica em uma série de aprendizagens a serem desenvolvidas pela escola, tais como as competências linguística, lógico-matemática, espacial, sinestésica, musical, pictórica, intrapessoal e interpessoal.	A interdisciplinaridade é apontada como concepção de ensino e de currículo que assegura a interação e a comunicação entre as disciplinas, levando a um conhecimento harmônico e significativo. A interdisciplinaridade implica nas aprendizagens a serem desenvolvidas pela escola, tais como as competências linguística, lógico-matemática, espacial, sinestésica, musical, pictórica, intrapessoal e interpessoal.	PE
I Ciclo de Formação – Infância: O planejamento pedagógico dos três anos	O planejamento pedagógico dos três anos iniciais do	PE

<p>iniciais do Ensino Fundamental deve assegurar: I - a alfabetização e o letramento; II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar.</p>	<p>Ensino Fundamental deve assegurar: I - a alfabetização e o letramento; II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar.</p>	
<p>O Ciclo da alfabetização se consubstancia como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados. Nesta perspectiva, cabe aos (as) professores (as) adotarem formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade nas salas de aula, utilizando mais intensamente as diversas linguagens da literatura, das artes, por meio de materiais que ofereçam condições de raciocinar, criar, manusear e explorar as suas características e propriedades.</p>	<p>O Ciclo da alfabetização se consubstancia como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados. Nesta perspectiva, cabe aos (as) professores (as) adotarem formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade nas salas de aula, utilizando mais intensamente as diversas linguagens da literatura, das artes, por meio de materiais que ofereçam condições de raciocinar, criar, manusear e explorar as suas características e propriedades.</p>	PE
<p>O letramento compreende as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita, no entanto, não se limita às situações mediadas somente pelo texto escrito. Para além do domínio da leitura e da escrita de um código alfabético, o letramento possibilita ao estudante uma leitura crítica e reflexiva do mundo.</p>	<p>O letramento compreende as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita, no entanto, não se limita às situações mediadas somente pelo texto escrito. Para além do domínio da leitura e da escrita de um código alfabético, o letramento possibilita ao estudante uma leitura crítica e reflexiva do mundo</p>	PE
<p>O currículo interdisciplinar se constitui no paradigma no qual a função da escola é de construir, pela práxis, uma nova relação humana, revendo criticamente o acervo de conhecimentos acumulados e tomando consciência da participação pessoal na definição de papéis sociais, quanto ao Plano de Estudos, metodologias e atividades; e também no que se refere à maneira de tratar o (a) estudante e aos comportamentos que devem ser estimulados, tais como: a autoexpressão (livre, crítica, criativa e consciente); a autovalorização (reconhecimento da própria dignidade); a corresponsabilidade (iniciativa, participação e colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, estabelecendo uma rede de significação interdisciplinar, entre outros papéis. A educação de qualidade se fundamenta na organização de um currículo interdisciplinar e é</p>	<p>O currículo interdisciplinar se constitui no paradigma no qual a função da escola é de construir, pela práxis, uma nova relação humana, revendo criticamente o acervo de conhecimentos acumulados e tomando consciência da participação pessoal na definição de papéis sociais.</p> <p>Comportamentos que devem ser estimulados: a autoexpressão (livre, crítica, criativa e consciente); a autovalorização (reconhecimento da própria dignidade); a corresponsabilidade (iniciativa, participação e colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, estabelecendo uma rede de significação</p>	PE

alcançada via gestão participativa, trabalho de equipe, parceria e cooperação.	interdisciplinar, entre outros papéis	
Historicizar e contextualizar os conteúdos (resgatar a memória dos acontecimentos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e significações; aprender a ler jornal e a discutir as notícias);	Historicizar e contextualizar os conteúdos (resgatar a memória dos acontecimentos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e significações; aprender a ler jornal e a discutir as notícias);	PE
Trabalhar o conteúdo contextualizado, organizando-o por meio de conceitos/temas geradores /pedagogia de projetos/unidades de trabalho. Estas possibilidades de organização do ensino contribuem para superar a artificialidade da escola, aproximando-a da vida real; e estimulam a iniciativa, a criatividade, a cooperação e a corresponsabilidade;	Trabalhar o conteúdo contextualizado, organizando-o por meio de conceitos/temas geradores /pedagogia de projetos/unidades de trabalho	PE
A avaliação emancipatória é fundante do processo pedagógico desenvolvido na escola. Caracteriza-se por ser processual, diagnóstica, prognóstica, formativa e sumativa e se pauta pela premissa de que todos são capazes de aprender/garantia do direito de aprender.	A avaliação emancipatória se pauta pela premissa de que todos são capazes de aprender/garantia do direito de aprender.	PE
Avaliar, nessa ótica, é investigar os sentidos da construção realizada, da consciência crítica, da autocrítica e do autoconhecimento; investindo na autonomia, na autoria, no protagonismo e na emancipação dos sujeitos.	Avaliar, nessa ótica, é investigar os sentidos da construção realizada, da consciência crítica, da autocrítica e do autoconhecimento; investindo na autonomia, na autoria, no protagonismo e na emancipação dos sujeitos.	PE

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Síntese das Unidades de Registro da Escola A

Código	Síntese das Ideias centrais/Unidades de Registro da Escola A
UR ₁	<p>Objetivos do Ensino Fundamental:</p> <p>I – desenvolver a capacidade de aprendizagem do educando, possibilitando a livre expressão, clareza de pensamento, aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores;</p> <p>II – desenvolver a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade para que o discente possa inserir-se de forma participativa na comunidade que vive.</p> <p>III – garantir um processo de aprendizagem de forma lúdica aos educandos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental, respeitando a faixa etária, sua unidade e sua lógica.</p>

UR ₂	O Ensino Fundamental tem por objetivos a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O objetivo de ensino fundamental é dar ao (a) estudante uma ideia integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com a natureza.
UR ₃	O planejamento pedagógico dos três anos iniciais do Ensino Fundamental deve assegurar: I - a alfabetização e o letramento; II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar.
UR ₄	Atividades que aliem o lúdico como parte integrante do processo educativo.
UR ₅	Aulas fundamentadas na problematização e a construção do conhecimento por meio da dialogicidade e da problematização do conteúdo.
UR ₆	Planejamento e organização considerando as faixas etárias dos estudantes: Infância de 6 a 8 anos de idade: com o primeiro contato com a escola, o grupo de colegas, os professores onde inicia o processo de ampliação da socialização. Neste momento a alfabetização e o letramento exigem prática pedagógica centrada no lúdico;
UR ₇	Na infância de 6 a 8 anos de idade, nos três primeiros anos do Ensino fundamental, devem possibilitar aos estudantes: - A alfabetização e o letramento; - O desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar; - O espaço de apropriação e produção do conhecimento, onde o afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados; - Mobilidade nas salas de aula e atividades que levem os estudantes a explorar mais intensamente as diversas linguagens: da literatura, das artes e a utilizar materiais que ofereçam condições de raciocinar e criar manuseando e explorando as suas características e propriedades.
UR ₈	A escola considera os estudantes em seus aspectos biológicos e emocionais, os quais passam por transformações que dialogam com seu processo de aprendizagem, sendo considerados seu ritmo e especificidades no conhecimento.
UR ₉	Avaliação emancipatória: processual, diagnóstica, prognóstica, formativa e somática e se pauta pela premissa de que todos são capazes de aprender.
UR ₁₀	A avaliação como processo observa o estudante em diferentes situações, que expressam sua construção do conhecimento, considerando não só as suas produções em si, mas também as circunstâncias e condições de sua elaboração, que podem interferir, favorecendo ou dificultando as aprendizagens.
UR ₁₁	Protagonismo do estudante, voltando-se todas as ações da escola para firmar sua autoconfiança e autonomia

UR ₁₂	A avaliação diagnóstica considera o processo educativo, com vistas a reorientá-lo.
UR ₁₃	Na auto avaliação o estudante é também sujeito responsável pelo seu ato de aprender. O sujeito constrói o seu conhecimento, consequentemente, constrói também sua avaliação e avalia a sua aprendizagem.
UR ₁₄	A avaliação emancipatória se pauta pela premissa de que todos são capazes de aprender/garantia do direito de aprender.
UR ₁₅	Avaliar, nessa ótica, é investigar os sentidos da construção realizada, da consciência crítica, da autocrítica e do autoconhecimento; investindo na autonomia, na autoria, no protagonismo e na emancipação dos sujeitos.
UR ₁₆	Articular os componentes curriculares, com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, tendo matriz curricular flexível e coerente com as necessidades, realidades e interesses dos (as) estudantes;
UR ₁₇	A interdisciplinaridade é apontada como concepção de ensino e de currículo que assegura a interação e a comunicação entre as disciplinas, levando a um conhecimento harmônico e significativo.
UR ₁₈	A interdisciplinaridade implica nas aprendizagens a serem desenvolvidas pela escola, tais como as competências linguística, lógico-matemática, espacial, sinestésica, musical, pictórica, intrapessoal e interpessoal.
UR ₁₉	O currículo interdisciplinar se constitui no paradigma no qual a função da escola é de construir, pela práxis, uma nova relação humana, revendo criticamente o acervo de conhecimentos acumulados e tomando consciência da participação pessoal na definição de papéis sociais.
UR ₂₀	Comportamentos que devem ser estimulados: a autoexpressão (livre, crítica, criativa e consciente); a autovalorização (reconhecimento da própria dignidade); a corresponsabilidade (iniciativa, participação e colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, estabelecendo uma rede de significação interdisciplinar, entre outros papéis
UR ₂₁	Historicizar e contextualizar os conteúdos (resgatar a memória dos acontecimentos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e significações; aprender a ler jornal e a discutir as notícias);
UR ₂₂	Trabalhar o conteúdo contextualizado, organizando-o por meio de conceitos/temas geradores /pedagogia de projetos/unidades de trabalho
UR ₂₃	O currículo é interdisciplinar, no qual a construção do conhecimento perpassa pelo trabalho coletivo, e pelo reconhecimento e acolhimento das diferenças dos estudantes.
UR ₂₄	O Ciclo da alfabetização se consubstancia como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados. Nesta perspectiva, cabe aos (as) professores (as) adotarem formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade nas salas de aula, utilizando mais intensamente as diversas linguagens da literatura, das artes, por meio de materiais que ofereçam condições de raciocinar, criar, manusear e explorar as suas características e propriedades.
UR ₂₅	O letramento compreende as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita, no entanto, não se limita às situações mediadas somente pelo texto escrito. Para além do domínio da leitura e da escrita de um código alfabético, o letramento possibilita ao estudante uma leitura crítica e reflexiva do mundo

UR ₂₆	<p>Leitura e produção textual: possibilitar ao estudante condições para a apropriação do sistema de escrita pela vivência de diferentes situações.</p> <p>Dialoga com a realidade histórica, social dos estudantes, buscando conexões entre sua forma de entender e expressar o mundo e a elaboração da palavra escrita, com a interpretação e a elaboração de textos, de diferentes gêneros, coerentes, aprimorando sua compreensão da língua materna e o aprofundamento da expressão escrita e oral enquanto desvelamento do mundo concreto e as possibilidades do mundo imaginário.</p>
UR ₂₇	<p>Orientação de estudos e de leitura: atividade que contempla as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Análise do Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudo da Escola B

Enunciações do documento	Ideias centrais/Unidades de Registro	Documento
<p>O planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, e por base conhecimentos que deem suporte ao objetivo, à ação; é um ato coletivo, não só devido a nossa constituição social, como seres humanos, mas, de que o ato escolar de ensinar e aprender são coletivos. A parceria depende da entrega a um objetivo ou tarefa que seja assumida por todos.</p>	<p>O planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, e por base conhecimentos que deem suporte ao objetivo e à ação</p>	PPP
<p>E o que espera a sociedade da escola? Que prepare os seus membros para a vida social e política, para o desenvolvimento de sua consciência cidadã, sendo capaz de sistematizar e organizar o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial; que tal sistematização possibilite novas conquistas e novos desenvolvimentos, ampliando a oferta do bem-estar que as questões novas, surgidas na própria produção do conhecimento, sejam dirimidas e analisadas na escola, e que ela seja, portanto, um lugar de produção de conhecimentos; que a escola possibilite a articulação dos diversos interesses dos variados setores da sociedade, sem que se perca sua verdadeira função: ensinar.</p>	<p>Que a prepare os seus membros para a vida social e política, para o desenvolvimento de sua consciência cidadã, sendo capaz de sistematizar e organizar o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial; Que a escola possibilite a articulação dos diversos interesses dos variados setores da sociedade, sem que se perca sua verdadeira função: ensinar.</p>	PPP
<p>Esta proposta (PPP) tem seu fundamento na construção de um</p>	<p>Conhecimento que não é pronto e acabado, mas que</p>	PPP

conhecimento que não é pronto e acabado, mas que está em permanente avaliação e/ou reformulação, de acordo com os avanços dos principais paradigmas educacionais da atualidade.	está em permanente avaliação e/ou reformulação, de acordo com os avanços dos principais paradigmas educacionais da atualidade.	
Nesse sentido é fundamental que a escola garanta uma formação integral, dentro de uma visão voltada para a capacidade e potencialidade humana. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem depende da articulação de fatores internos e externos do sujeito, do desejo e das estruturas cognitivas, afetivas e emocionais, a educação deverá fundamentar suas atividades, no desenvolvimento das referidas estruturas, dando ênfase ao trabalho realizado com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico, a competência leitora e escritora, a autonomia e o autoconhecimento.	Formação integral, dentro de uma visão voltada para a capacidade e potencialidade humana. Aprendizagem depende da articulação de fatores internos e externos do sujeito, do desejo e das estruturas cognitivas, afetivas e emocionais, a educação deverá fundamentar suas atividades, no desenvolvimento das referidas estruturas, dando ênfase ao trabalho realizado com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico, a competência leitora e escritora, a autonomia e o autoconhecimento.	PPP
Objetivo dos níveis de ensino: Promover o desenvolvimento sócioafetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes oportunizando atividades que contemplem os princípios de cooperação, respeito à diversidade, solidariedade, criatividade e amizade, de forma lúdica, alegre e divertida.	Promover o desenvolvimento sócioafetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes oportunizando atividades que contemplem os princípios de cooperação, respeito à diversidade, solidariedade, criatividade e amizade, de forma lúdica, alegre e divertida.	PPP
Objetivo do ensino fundamental: O Ensino Fundamental tem por objetivo proporcionar práticas que contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, respeitando os ritmos e tempos de cada estudante, buscando aprimorar as habilidades e competências referentes à leitura e escrita, da interpretação e compreensão da realidade sociocultural e do raciocínio lógico, à luz de princípios e valores que promovam o ser humano igualdade, justiça, ética nas relações profissionais e interpessoais, solidariedade, respeito à diversidade, responsabilidade, cooperação e amor.	O Ensino Fundamental tem por objetivo proporcionar práticas que contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, respeitando os ritmos e tempos de cada estudante, buscando aprimorar as habilidades e competências referentes à leitura e escrita, da interpretação e compreensão da realidade sociocultural e do raciocínio lógico, à luz de princípios e valores que promovam o ser humano igualdade, justiça, ética nas relações profissionais e interpessoais, solidariedade, respeito à diversidade, responsabilidade, cooperação e amor.	PPP

<p>No Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano, a metodologia utilizada pela Escola é ativa, criativa, desafiadora, dialógica, reflexiva e participativa, na qual o estudante e professor podem estabelecer a forma mais rica, prazerosa e coerente de tratar o saber na interação com o objeto do conhecimento, privilegiando a aprendizagem do saber pensar, do aprender a aprender, do aprender a ser, do aprender a fazer, do trabalho em grupo, da comunicação efetiva numa ação pedagógica interdisciplinar.</p> <p>Aborda os conteúdos como meios necessários para o desenvolvimento das competências operatórias básicas, contextualizados, adequados ao nível de desenvolvimento e interesse dos educandos além de explorar textos de relevância social, desenvolvidos através de projetos interdisciplinares, contemplando princípios que concorrem para a formação de um cidadão consciente de suas responsabilidades como agentes de contribuição na sociedade.</p>	<p>A metodologia utilizada pela Escola é ativa, criativa, desafiadora, dialógica, reflexiva e participativa, na qual o estudante e professor podem estabelecer a forma mais rica, prazerosa e coerente de tratar o saber na interação com o objeto do conhecimento, privilegiando a aprendizagem do saber pensar, do aprender a aprender, do aprender a ser, do aprender a fazer, do trabalho em grupo, da comunicação efetiva numa ação pedagógica interdisciplinar.</p> <p>Aborda os conteúdos como meios necessários para o desenvolvimento das competências operatórias básicas, contextualizados, adequados ao nível de desenvolvimento e interesse dos educandos além de explorar textos de relevância social, Conteúdos desenvolvidos através de projetos interdisciplinares, contemplando princípios que concorrem para a formação de um cidadão consciente de suas responsabilidades como agentes de contribuição na sociedade.</p>	PPP
<p>No 1º ano do Ensino Fundamental a metodologia utilizada pela escola fundamenta-se na alfabetização através do lúdico; da ocupação dos espaços externos buscando a liberdade de movimento e qualificação dos aspectos psicomotores, psicossociais e afetivos, num processo progressivo de aprendizagem para todos os estudantes.</p>	<p>No 1º ano do Ensino Fundamental a metodologia utilizada pela escola fundamenta-se na alfabetização através do lúdico; da ocupação dos espaços externos buscando a liberdade de movimento e qualificação dos aspectos psicomotores, psicossociais e afetivos, num processo progressivo de aprendizagem para todos os estudantes.</p>	PPP
<p>A aprendizagem, portanto, é entendida como um processo dinâmico e ativo de construção e aquisição de conhecimento, onde os professores regentes e os Coordenadores Pedagógicos possuem papel fundamental como sujeitos que promovem o envolvimento e desafiam os demais segmentos da comunidade escolar para a participação e para o sucesso nos estudos.</p>	<p>A aprendizagem, portanto, é entendida como um processo dinâmico e ativo de construção e aquisição de conhecimento</p>	PPP
<p>Metodologia: O processo ensinoaprendizagem é desenvolvido através da</p>	<p>O processo ensino aprendizagem é desenvolvido</p>	PPP

<p>abordagem de conteúdos significativos e necessários ao desenvolvimento das competências, potencialidades e habilidades compatíveis com o desenvolvimento, interesses e necessidades dos educandos. Busca interagir com o meio social, através de projetos que contribuam para a formação integral, tendo em vista sua participação, atuação sociocultural e suas Experiências cotidianas, onde o educador possui o papel de mediador e orientador deste processo de transformação da sociedade.</p>	<p>através da abordagem de conteúdos significativos e necessários ao desenvolvimento das competências, potencialidades e habilidades compatíveis com o desenvolvimento, interesses e necessidades dos educandos.</p>	
<p>Metodologia - Linguagens Códigos e suas tecnologias Visa contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação.</p>	<p>Experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação.</p>	PPP
<p>Avaliação da aprendizagem: A avaliação caracteriza-se como um processo contínuo, participativo, cumulativo e interativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. O ato educativo é percebido como um todo, onde ensino e aprendizagem ocorrem simultaneamente, onde avaliação e recuperação fazem parte desse processo, acontecendo, permanentemente, num mesmo tempo pedagógico, uma vez que é parte indissociável do processo, cujo compromisso maior é a aprendizagem.</p>	<p>A avaliação caracteriza-se como um processo contínuo, participativo, cumulativo e interativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.</p>	PPP
<p>O processo avaliativo da escola considera todos capazes de aprender, adquirindo e construindo seu próprio conhecimento, respeitando assim, a diversidade sociocultural, política, de gênero e opção religiosa encontrada no ambiente escolar. Realizada através de um processo contínuo, participativo e cumulativo, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação inclui um número cada vez maior de pessoas, devido à flexibilização dos critérios e procedimentos pedagógicos da avaliação diagnóstica e da elaboração de documentos mais completos e esclarecedores. Dentro dos aspectos qualitativos, a ênfase maior está no ser humano entendido como cidadão autônomo, capaz de vivenciar, adquirir e construir os conhecimentos que são relevantes ao seu cotidiano social. Quanto aos aspectos quantitativos, é levada em conta a aprendizagem dos conteúdos</p>	<p>O processo avaliativo da escola considera todos capazes de aprender, adquirindo e construindo seu próprio conhecimento, Ser humano entendido como cidadão autônomo, capaz de vivenciar, adquirir e construir os conhecimentos que são relevantes ao seu cotidiano social.</p>	PPP

desenvolvidos durante as atividades realizadas em sala de aula e fora dela, no decorrer do ano letivo, através da observação e análise constante do professor e seu diálogo com os estudantes.		
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 estabelecidos para essa etapa de ensino. (BRASIL, 2006, p. 8)	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.	PPP
OBJETIVO DO 1º ANO Promover e incentivar o desenvolvimento das potencialidades psicomotoras, afetivas e cognitivas da criança, de forma lúdica, onde os jogos educativos e o brincar tenham papel fundamental, no processo de alfabetização, oportunizando a construção gradual e a manifestação das habilidades e competências conforme a maturidade natural da faixa etária e interferências psicossociais.	OBJETIVO DO 1º ANO Promover e incentivar o desenvolvimento das potencialidades psicomotoras, afetivas e cognitivas da criança, de forma lúdica, onde os jogos educativos e o brincar tenham papel fundamental, no processo de alfabetização, oportunizando a construção gradual e a manifestação das habilidades e competências conforme a maturidade natural da faixa etária e interferências psicossociais.	PE
OBJETIVO DO 2º ANO Proporcionar ao educando a continuação do processo de alfabetização, desenvolvendo habilidades e competências com relação a leitura, interpretação, resolução de problemas do cotidiano de maneira criativa e dinâmica através de atividades e trabalhos diversificados conforme sua realidade social buscando a inclusão, interação, socialização respeito as diferenças e as princípios de convivência da escola conduzindo-o à descoberta do seu espaço na sociedade, aplicando e qualificando os conhecimentos adquiridos no contexto social em que vive.	OBJETIVO DO 2º ANO Proporcionar ao educando a continuação do processo de alfabetização, desenvolvendo habilidades e competências com relação a leitura, interpretação, resolução de problemas do cotidiano de maneira criativa e dinâmica através de atividades e trabalhos diversificados conforme sua realidade social buscando a inclusão, interação, socialização respeito as diferenças e as princípios de convivência da escola conduzindo-o à descoberta do seu espaço na sociedade, aplicando e qualificando os conhecimentos adquiridos no contexto social em que vive.	PE

<p>OBJETIVO DO 3º ANO Proporcionar ao educando continuação do processo de alfabetização e desenvolvimento de habilidades e competências através da leitura, do raciocínio lógico e interpretação da realidade por meio dos conteúdos numa dinâmica desafiadora e criativa habilitando-o para intervir no contexto social em que vive de forma construtiva internalizando as diversidades os princípios de convivência, inclusão social e objetivos da escola e da família.</p>	<p>OBJETIVO DO 3º ANO Proporcionar ao educando continuação do processo de alfabetização e desenvolvimento de habilidades e competências através da leitura, do raciocínio lógico e interpretação da realidade por meio dos conteúdos numa dinâmica desafiadora e criativa habilitando-o para intervir no contexto social em que vive de forma construtiva internalizando as diversidades os princípios de convivência, inclusão social e objetivos da escola e da família.</p>	PE
<p>LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS São conhecimentos que envolvem diferentes linguagens e discursos, a ludicidade e as brincadeiras, possibilitando reflexões na relação com a sociedade e a interação com os modos de expressão. A área da Expressão deve integrar os componentes curriculares da Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, das Artes, da Educação Física. Portanto, dentro desta área nos propomos a desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A capacidade de aprendizagem do estudante, possibilitando a livre expressão, clareza de pensamento, aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade para que o estudante possa inserir-se de forma participativa na comunidade em que vive. 	<p>Os conhecimentos devem envolver diferentes linguagens e discursos, a ludicidade e as brincadeiras, possibilitando reflexões na relação com a sociedade e a interação com os modos de expressão.</p>	PE
<p>Objetivo da disciplina de língua portuguesa: A comunicação é algo indispensável para todo e qualquer cidadão, por isso essa disciplina visa contribuir para a formação de um educando capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar as quatro experiências básicas na aprendizagem da língua: ouvir, falar, ler e escrever, com competência e autonomia; - Construir a alfabetização como processo contínuo e progressivo; - Valer-se da língua materna como instrumento da construção do conhecimento e componente de expressão, comunicação e integração 	<p>A comunicação é algo indispensável para todo e qualquer cidadão, por isso essa disciplina visa contribuir para a formação de um educando capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar as quatro experiências básicas na aprendizagem da língua: ouvir, falar, ler e escrever, com competência e autonomia; - Construir a alfabetização como processo contínuo e progressivo; 	PE

<p>social;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a oralidade como discurso e como meio de socialização; - Empregar corretamente as estruturas da língua; - Adquirir competência e gosto pela leitura de textos linguísticos e não linguísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valer-se da língua materna como instrumento da construção do conhecimento e componente de expressão, comunicação e integração social; - Utilizar a oralidade como discurso e como meio de socialização; - Empregar corretamente as estruturas da língua; - Adquirir competência e gosto pela leitura de textos linguísticos e não linguísticos. 	
<p>METODOLOGIA</p> <p>A proposta pedagógica da escola considera o processo de elaboração e trabalho com grandes projetos interdisciplinares, planejados a partir do estudo e análise da realidade da escola realizados pelas diferentes áreas do conhecimento. Considera, também, a formação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, buscando resgatar a dignidade e valorização do professor como profissional de educação através de formação continuada e garantia de tempo e espaço para estudo e reflexão de sua prática pedagógica, como fundamento para alavancar e promover de forma qualificada o processo de construção do conhecimento.</p> <p>No Ensino Fundamental de nove anos: 1º ano ao 5º ano, o ensino é globalizado, sendo trabalhadas, de forma interdisciplinar e sem fragmentações do saber, todas as áreas do conhecimento.</p>	<p>Elaboração e trabalho com grandes projetos interdisciplinares, planejados a partir do estudo e análise da realidade da escola realizados pelas diferentes áreas do conhecimento.</p> <p>No Ensino Fundamental de nove anos: 1º ano ao 5º ano, o ensino é globalizado, sendo trabalhadas, de forma interdisciplinar e sem fragmentações do saber, todas as áreas do conhecimento.</p>	PE
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental de Nove anos de duração, a avaliação é expressa através de Parecer Descritivo, entregue aos pais ou responsáveis, no momento do Conselho de Classe Participativo, trimestralmente, contendo os registros das habilidades e competências conquistadas pelas crianças, bem como seu desenvolvimento psicomotor, psicossocial, afetivo e cognitivo apresentados até o momento. Não há retenção do 1º ano para o 2º ano e do 2º para o 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos.</p>	<p>Avaliação através de Parecer Descritivo, contendo habilidades e competências conquistadas pelas crianças, bem como seu desenvolvimento psicomotor, psicossocial, afetivo e cognitivo</p> <p>Não há retenção do 1º ano para o 2º ano e do 2º para o 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos.</p>	PE
<p>Alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como</p>	<p>Alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e</p>	PE

<p>código de comunicação. A alfabetização promove a socialização já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas, acesso a bens culturais. Alfabetizar é promover o indivíduo na socialização da gramática, suas variações, codificação e decodificação. Um dos maiores desafios da escola é a superação da fragmentação do ensino. Neste sentido, a escola busca a qualidade e a apropriação dos conteúdos básicos e a consequente aquisição dos conhecimentos representados na capacidade do aluno em processar a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático para a resolução de problemas.</p>	<p>de sua utilização como código de comunicação. A alfabetização promove a socialização já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas, acesso a bens culturais. Alfabetizar é promover o indivíduo na socialização da gramática, suas variações, codificação e decodificação.</p> <p>A escola busca a qualidade e a apropriação dos conteúdos básicos e a consequente aquisição dos conhecimentos representados na capacidade do aluno em processar a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático para a resolução de problemas.</p>	
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 – Síntese das Unidades de Registro da Escola B

Código	Síntese das ideias centrais/Unidades de Registro da Escola B
UR ₂₈	O planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, e por base conhecimentos que deem suporte ao objetivo e à ação
UR ₂₉	Que a prepare os seus membros para a vida social e política, para o desenvolvimento de sua consciência cidadã, sendo capaz de sistematizar e organizar o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial;
UR ₃₀	Que a escola possibilite a articulação dos diversos interesses dos variados setores da sociedade, sem que se perca sua verdadeira função: ensinar.
UR ₃₁	Conhecimento que não é pronto e acabado, mas que está em permanente avaliação e/ou reformulação, de acordo com os avanços dos principais paradigmas educacionais da atualidade.
UR ₃₂	Formação integral, dentro de uma visão voltada para a capacidade e potencialidade humana.
UR ₃₃	Aprendizagem depende da articulação de fatores internos e externos do sujeito, do desejo e das estruturas cognitivas, afetivas e emocionais, a educação deverá fundamentar suas atividades, no desenvolvimento das referidas estruturas, dando ênfase ao trabalho realizado com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico, a competência leitora e escritora, a autonomia e o autoconhecimento.
UR ₃₄	Promover o desenvolvimento sócioafetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes oportunizando atividades que contemplem os princípios de cooperação, respeito à diversidade, solidariedade, criatividade e amizade, de forma lúdica, alegre e divertida.

UR35	O Ensino Fundamental tem por objetivo proporcionar práticas que contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, respeitando os ritmos e tempos de cada estudante, buscando aprimorar as habilidades e competências referentes à leitura e escrita, da interpretação e compreensão da realidade sociocultural e do raciocínio lógico, à luz de princípios e valores que promovam o ser humano igualdade, justiça, ética nas relações profissionais e interpessoais, solidariedade, respeito à diversidade, responsabilidade, cooperação e amor.
UR36	A metodologia utilizada pela Escola é ativa, criativa, desafiadora, dialógica, reflexiva e participativa, na qual o estudante e professor podem estabelecer a forma mais rica, prazerosa e coerente de tratar o saber na interação com o objeto do conhecimento, privilegiando a aprendizagem do saber pensar, do aprender a aprender, do aprender a ser, do aprender a fazer, do trabalho em grupo, da comunicação efetiva numa ação pedagógica interdisciplinar.
UR37	Metodologia: Aborda os conteúdos como meios necessários para o desenvolvimento das competências operatórias básicas, contextualizados, adequados ao nível de desenvolvimento e interesse dos educandos além de explorar textos de relevância social,
UR38	Conteúdos desenvolvidos através de projetos interdisciplinares, contemplando princípios que concorrem para a formação de um cidadão consciente de suas responsabilidades como agentes de contribuição na sociedade.
UR39	No 1º ano do Ensino Fundamental a metodologia utilizada pela escola fundamenta-se na alfabetização através do lúdico; da ocupação dos espaços externos buscando a liberdade de movimento e qualificação dos aspectos psicomotores, psicossociais e afetivos, num processo progressivo de aprendizagem para todos os estudantes.
UR40	A aprendizagem, portanto, é entendida como um processo dinâmico e ativo de construção e aquisição de conhecimento
UR41	O processo ensino aprendizagem é desenvolvido através da abordagem de conteúdos significativos e necessários ao desenvolvimento das competências, potencialidades e habilidades compatíveis com o desenvolvimento, interesses e necessidades dos educandos.
UR42	Experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação.
UR43	A avaliação caracteriza-se como um processo contínuo, participativo, cumulativo e interativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.
UR44	O processo avaliativo da escola considera todos capazes de aprender, adquirindo e construindo seu próprio conhecimento,
UR45	Ser humano entendido como cidadão autônomo, capaz de vivenciar, adquirir e construir os conhecimentos que são relevantes ao seu cotidiano social.
UR46	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.
UR47	OBJETIVO DO 1º ANO

	Promover e incentivar o desenvolvimento das potencialidades psicomotoras, afetivas e cognitivas da criança, de forma lúdica, onde os jogos educativos e o brincar tenham papel fundamental, no processo de alfabetização, oportunizando a construção gradual e a manifestação das habilidades e competências conforme a maturidade natural da faixa etária e interferências psicossociais.
UR ₄₈	OBJETIVO DO 2º ANO Proporcionar ao educando a continuação do processo de alfabetização, desenvolvendo habilidades e competências com relação a leitura, interpretação, resolução de problemas do cotidiano de maneira criativa e dinâmica através de atividades e trabalhos diversificados conforme sua realidade social buscando a inclusão, interação, socialização respeito as diferenças e as princípios de convivência da escola conduzindo-o à descoberta do seu espaço na sociedade, aplicando e qualificando os conhecimentos adquiridos no contexto social em que vive.
UR ₄₉	OBJETIVO DO 3º ANO Proporcionar ao educando continuação do processo de alfabetização e desenvolvimento de habilidades e competências através da leitura, do raciocínio lógico e interpretação da realidade por meio dos conteúdos numa dinâmica desafiadora e criativa habilitando-o para intervir no contexto social em que vive de forma construtiva internalizando as diversidades os princípios de convivência, inclusão social e objetivos da escola e da família.
UR ₅₀	Os conhecimentos devem envolver diferentes linguagens e discursos, a ludicidade e as brincadeiras, possibilitando reflexões na relação com a sociedade e a interação com os modos de expressão.
UR ₅₁	A comunicação é algo indispensável para todo e qualquer cidadão, por isso essa disciplina visa contribuir para a formação de um educando capaz de: - Vivenciar as quatro experiências básicas na aprendizagem da língua: ouvir, falar, ler e escrever, com competência e autonomia; - Construir a alfabetização como processo contínuo e progressivo; - Valer-se da língua materna como instrumento da construção do conhecimento e componente de expressão, comunicação e integração social; - Utilizar a oralidade como discurso e como meio de socialização; - Empregar corretamente as estruturas da língua; - Adquirir competência e gosto pela leitura de textos linguísticos e não linguísticos.
UR ₅₂	Elaboração e trabalho com grandes projetos interdisciplinares, planejados a partir do estudo e análise da realidade da escola realizados pelas diferentes áreas do conhecimento.
UR ₅₃	No Ensino Fundamental de nove anos: 1º ano ao 5º ano, o ensino é globalizado, sendo trabalhadas, de forma interdisciplinar e sem fragmentações do saber, todas as áreas do conhecimento.
UR ₅₄	Avaliação através de Parecer Descritivo, contendo habilidades e competências conquistadas pelas crianças, bem como seu desenvolvimento psicomotor, psicossocial, afetivo e cognitivo

UR ₅₅	Não há retenção do 1º ano para o 2º ano e do 2º para o 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos.
UR ₅₆	Alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. A alfabetização promove a socialização já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas, acesso a bens culturais. Alfabetizar é promover o indivíduo na socialização da gramática, suas variações, codificação e decodificação.
UR ₅₇	A escola busca a qualidade e a apropriação dos conteúdos básicos e a consequente aquisição dos conhecimentos representados na capacidade do aluno em processar a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático para a resolução de problemas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 – Análise do Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudo da Escola C

Enunciações do documento	Ideias centrais/Unidades de Registro	Documento
O colégio atende alunos a partir dos 6 anos de idade, no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, enfatizando a ludicidade.	Ludicidade nos processos de aprendizagem do EF9A	PPP
No Ensino Fundamental tem persistido ainda índices regulares de reprovação. Esses índices parecem ser progressivos à medida que o tempo de escolarização aumenta. Do 1º ao 5º ano a reprovação é menor, aumentando do 6º ano em diante.	Reprovação	PPP
O colégio está atento a estes dados (reprovação) e busca sistematicamente apoiar e instrumentalizar os professores através da formação continuada e no que estiver ao seu alcance para minimizar ao máximo a reprovação. Conta também com apoio permanente da 15ª CRE para concretizar suas investidas neste sentido.	Formação continuada de professores visando diminuir índices de reprovação no EF.	PPP
O Ensino Fundamental objetiva favorecer o processo de construção, reconstrução e aprimoramento do conhecimento historicamente acumulado. Possibilitar que o aluno se identifique desenvolvendo e conquistando a autonomia a partir das relações que estabelece com o conhecimento e com todos os segmentos do Colégio. Enfatizar o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem indispensáveis a formação.	O Ensino Fundamental objetiva favorecer o processo de construção, reconstrução e aprimoramento do conhecimento historicamente acumulado. Desenvolvimento da autonomia dos estudantes através das relações com o conhecimento.	PPP

No presente Ano Letivo, temos, Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 8º ano) e Ensino Fundamental de 8 séries (8ª série). Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.	Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.	PPP
O PPP tem como uma de suas metas Promover a adequação física, Pedagógica e Administrativa para a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos.	Adequação física, Pedagógica e Administrativa para a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos.	PPP
O Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, obrigatório e gratuito na Rede Pública Estadual de Educação, assegurando a todos os educandos formação básica e um tempo mais longo de convívio escolar. No que se refere ao papel da escola e das famílias, estas devem garantir o atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade, matriculando-as e mantendo-as em escolas de Ensino Fundamental, nos termos da Lei nº 11.274/2006.	O Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, obrigatório e gratuito na Rede Pública Estadual de Educação, assegurando a todos os educandos formação básica e um tempo mais longo de convívio escolar. Atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade.	PPP
Proporcionar, ao educando, atividades lúdicas para desenvolver a aprendizagem de maneira agradável (Ensino Fundamental), através de oficinas, feiras, Semana do Colégio e pequenos eventos que contemplem a aprendizagem escolar.	Desenvolvimento de atividades lúdicas para desenvolver a aprendizagem de maneira agradável (Ensino Fundamental).	PPP
Ampliar atendimento aos alunos da Educação Básica que apresentam indicadores de necessidades especiais.		PPP
Promover atividades que desenvolvam expressão oral e corporal através de teatros dramatizações, oratória e poesia (Ensino Fundamental).		PPP
Laboratório de Línguas, Laboratório de Matemática, Laboratório de Reforço para os anos iniciais do Ensino Fundamental.		PPP
Objetivo da Área de Linguagens: Melhor adquirir a capacidade de comunicação escrita, oral e física adaptando-se aos vários ambientes que estejam interagindo a fim de compreender os diversos valores incorporados em cada ação comunicativa.	Área de Linguagens: Melhor adquirir a capacidade de comunicação escrita, oral e física adaptando-se aos vários ambientes que estejam interagindo a fim de compreender os diversos valores incorporados em cada ação comunicativa.	PPP
Ações da Área de Linguagens: Atualização do acervo bibliográfico na biblioteca a fim de estimular a leitura.		PPP

Ações da Área de Linguagens: Valorização da leitura através de tempo determinado na escola onde todos possam ler, e através disso, propor-se a atividade de expressão oral.	Valorização da leitura através de tempo determinado na escola onde todos possam ler.	PPP
O currículo é a expressão dos conhecimentos tidos como válidos e necessários em um dado momento da sociedade. Então, o Currículo é socialmente construído, portanto dinâmico e permanente sujeito a mudanças e às influências do meio. Dessa forma, não podemos ver o Currículo como uma realidade social, dada pronta e acabada.	Currículo é socialmente construído, portanto dinâmico e permanente sujeito a mudanças e às influências do meio.	PPP
Para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a proposta pedagógica está baseada, através de atividades lúdicas, na socialização da criança e na construção de pré-requisitos essenciais para a alfabetização. O desenvolvimento motor, a formação de conceitos básicos, o raciocínio lógico e o respeito ao outro para a convivência harmoniosa no coletivo são os fundamentos para a construção de novos saberes no Ensino Fundamental.	Para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a proposta pedagógica está baseada, através de atividades lúdicas, na socialização da criança e na construção de pré-requisitos essenciais para a alfabetização. O desenvolvimento motor, a formação de conceitos básicos, o raciocínio lógico e o respeito ao outro para a convivência harmoniosa no coletivo são os fundamentos para a construção de novos saberes no Ensino Fundamental.	PPP
O Ensino Fundamental preocupa-se principalmente em alfabetizar seus alunos e prepará-los para ler e interpretar; raciocinar logicamente, calcular e resolver problemas; reconhecer seu habitat e nele situar-se e relacionar-se com qualidade de vida e senso crítico.	O Ensino Fundamental preocupa-se principalmente em alfabetizar seus alunos e prepará-los para ler e interpretar; raciocinar logicamente, calcular e resolver problemas; reconhecer seu habitat e nele situar-se e relacionar-se com qualidade de vida e senso crítico.	PPP
Precisa-se romper com o sistema de avaliação que seleciona, classifica e hierarquiza.		PPP

<p>A avaliação emancipatória merece um destaque a parte, pois diz respeito a um processo mais amplo e abrangente que abarca todas as ações desenvolvidas na ação pedagógica, assim como todos os sujeitos envolvidos. Portanto, deve estar claro para aquele que avalia que ele também é parte integrante do processo avaliativo uma vez que foi o responsável no processo de ensino-aprendizagem. Logo, quando se lança o olhar para avaliar alguém ou alguma ação no âmbito da instituição escolar, lança-se também o olhar sobre si próprio. Ao avaliar deve-se ter em mente o processo como um todo, bem como aquele a quem se está avaliando.</p>	<p>Avaliação emancipatória, cujo principal interesse é emancipador, ou seja, libertadora buscando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.</p> <p>Pessoas envolvidas na avaliação possam escrever sua “própria história” e gerem as próprias alternativas de ação.</p>	<p>PPP</p>
<p>A avaliação emancipatória está numa vertente político-pedagógica cujo principal interesse é emancipador, ou seja, libertadora buscando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua “própria história” e gerem as próprias alternativas de ação.</p>		<p>PPP</p>
<p>Compreendemos que a avaliação deve permear todas as atividades pedagógicas, principalmente na relação professor com o aluno e no tratamento dos conhecimentos trabalhados neste espaço. Portanto, a intervenção do professor ajuda a construir as mediações necessárias para a construção do conhecimento.</p>		<p>PPP</p>
<p>A avaliação deve possibilitar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>A avaliação deve possibilitar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>PPP</p>
<p>A avaliação do aproveitamento do aluno será diagnóstica, contínua e de forma global, mediante verificação de competência e de aprendizagem de conhecimentos, em atividades de classe e extraclasse.</p>		<p>PPP</p>
<p>Objetivo do 1º ano: Compreender e oportunizar a alfabetização como um processo contínuo e progressivo, a fim de introduzir a criança no mundo do conhecimento de forma lúdica e atraente, respeitando sua faixa etária, buscando desenvolver hábitos e atividade de respeito a si próprio, aos demais e o exercício pleno de sua cidadania.</p>	<p>Alfabetização como um processo contínuo e progressivo, a fim de introduzir a criança no mundo do conhecimento de forma lúdica e atraente, respeitando sua faixa etária, buscando desenvolver hábitos e atividade de respeito a si próprio, aos demais e o exercício pleno de sua cidadania.</p>	<p>PE</p>

<p>Objetivo do 2º ano: Oportunizar atividades em sala de aula e extracurriculares que proporcionem o desenvolvimento integral do educando, bem como, aprendizagens que desenvolvam suas potencialidades cognitivas, psicomotoras e sócio-afetivas, desenvolvendo o interesse pelo estudo, zelo do material individual e coletivo, respeito às normas da escola, com a utilização de diferentes metodologias e atividades lúdicas que permitam a expressão de seus saberes sempre priorizando atitudes de convívio em grupos e em sociedade, alicerçados em valores éticos e morais.</p>	<p>Desenvolvimento integral do educando, bem como, aprendizagens que desenvolvam suas potencialidades cognitivas, psicomotoras e sócio-afetivas,</p> <p>Metodologias e atividades lúdicas que permitam a expressão de seus saberes sempre priorizando atitudes de convívio em grupos e em sociedade</p>	PE
<p>Objetivos do 3º ano: Proporcionar o aprendizado das linguagens, objetivando a comunicação eficiente, a criatividade e a integração social do indivíduo, bem como estimular no aluno o pensamento lógico e sua consciência humana e de cidadão, protegendo e preservando o meio ambiente.</p>	<p>Aprendizado das linguagens, objetivando a comunicação eficiente, a criatividade e a integração social do indivíduo, bem como estimular no aluno o pensamento lógico e sua consciência humana e de cidadão</p>	PE
<p>Objetivos do Ensino Fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o processo de construção, reconstrução e aprimoramento do conhecimento historicamente acumulado; - Possibilitar que o aluno desenvolva e conquiste autonomia a partir das relações que estabelece com o conhecimento, consigo e com os demais; - Oportunizar metodologias diferenciadas que contemplem a brincadeira e o jogo, tornando o aprendizado um momento lúdico, criativo e atraente para a criança; - Desenvolver habilidades indispensáveis à formação ética, científica e cultural visando cidadãos críticos, humanizados e participativos. 	<p>Objetivos do Ensino Fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o processo de construção, reconstrução e aprimoramento do conhecimento historicamente acumulado; - Possibilitar que o aluno desenvolva e conquiste autonomia a partir das relações que estabelece com o conhecimento, consigo e com os demais; - Oportunizar metodologias diferenciadas que contemplem a brincadeira e o jogo, tornando o aprendizado um momento lúdico, criativo e atraente para a criança; - Desenvolver habilidades indispensáveis à formação ética, científica e cultural visando cidadãos críticos, humanizados e participativos. 	PE
<p>Metodologia:</p> <p>Partindo da compreensão de que o conhecimento é construído socialmente, a escola dá ênfase a metodologias participativas e de pesquisa da realidade que compreendam e desenvolvam uma inter-relação</p>	<p>Conteúdos são desenvolvidos e trabalhados de forma lúdica</p>	PE

<p>entre os diversos componentes curriculares objetivando a construção de uma proposta interdisciplinar de currículo e trabalho.</p> <p>Nas séries iniciais (1ª a 5ª série), a atividade unidocente possibilita ao estudante a estabilidade da qual ele necessita, para que possa firmar-se em sua identidade, sempre presente a preocupação em cultivar valores essenciais à constituição de sua cidadania, pois acreditamos que muito contribuirá para um embasamento sólido da educação.</p> <p>Os conteúdos são desenvolvidos e trabalhados de forma lúdica, incluindo uma metodologia diferenciada para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mantendo um acompanhamento permanente tanto nas atividades normais como extraclasse. Em todas as atividades escolares leva-se em conta o respeito, a individualidade e os estágios de desenvolvimento de cada educando, bem como considera a afetividade como elemento fundamental nas relações interpessoais.</p>	<p>Em todas as atividades escolares leva-se em conta o respeito, a individualidade e os estágios de desenvolvimento de cada educando, bem como considera a afetividade como elemento fundamental nas relações interpessoais.</p>	
<p>Seleção de conteúdos:</p> <p>A seleção de conteúdos é resultado de um trabalho colaborativo e cooperativo de todos os segmentos da comunidade escolar, tendo como fontes a experiência de professores, necessidades dos alunos e pais e os conteúdos programáticos sugeridos pelo Plano de Estudos e PPP da escola. Atendendo as características da escola e as aspirações encontradas na comunidade escolar, no coletivo, é definido o tema gerador, que é estruturado em forma de Projeto desenvolvido por todos os alunos e professores da instituição.</p> <p>Este projeto é desenvolvido tendo em vista a necessidade de busca permanente de estratégias capazes de promover o indivíduo e capacitá-lo para que possa atuar frente as exigências impostas pela modernidade e inserir-se de forma atuante e crítica na sociedade em que vive face ao crescente desenvolvimento científico e tecnológico.</p>	<p>Tema gerador como forma de trabalhar os conteúdos.</p> <p>Busca permanente de estratégias capazes de promover o indivíduo e capacitá-lo para que possa atuar de forma atuante e crítica na sociedade em que vive face ao crescente desenvolvimento científico e tecnológico.</p>	PE
<p>Construção e utilização do material didático-pedagógico</p> <p>A escola consciente e baseada em uma das teorias da educação que o estudante aprende construindo o seu conhecimento, desenvolve várias atividades envolvendo a construção coletiva.</p>	<p>Estudante aprende construindo o seu conhecimento</p> <p>No 1º ano o aluno recorta fichas, escreve sílabas e</p>	PE

No 1º ano o aluno recorta fichas, escreve sílabas e depois constrói palavras, no 2º ano aperfeiçoa o conhecimento numérico através de histórias matemáticas e utilização de sucatas, no 3º ano trabalha-se a ideia de fração através de mosaicos.	depois constrói palavras, no 2º ano aperfeiçoa o conhecimento numérico através de histórias matemáticas e utilização de sucatas, no 3º ano trabalha-se a ideia de fração através de mosaicos.	
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 – Síntese das Unidades de Registro da Escola C

Código	Síntese das ideias centrais Ideias centrais/Unidades de Registro da Escola C
UR ₅₈	Ludicidade nos processos de aprendizagem do EF9A
UR ₅₉	Reprovação
UR ₆₀	Formação continuada de professores visando diminuir índices de reprovação no EF.
UR ₆₁	O Ensino Fundamental objetiva favorecer o processo de construção, reconstrução e aprimoramento do conhecimento historicamente acumulado. Desenvolvimento da autonomia dos estudantes através das relações com o conhecimento.
UR ₆₂	Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.
UR ₆₃	Adequação física, Pedagógica e Administrativa para a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos.
UR ₆₄	O Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, obrigatório e gratuito na Rede Pública Estadual de Educação, assegurando a todos os educandos formação básica e um tempo mais longo de convívio escolar.
UR ₆₅	Atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade.
UR ₆₆	Desenvolvimento de atividades lúdicas para desenvolver a aprendizagem de maneira agradável (Ensino Fundamental).
UR ₆₇	Área de Linguagens: Melhor adquirir a capacidade de comunicação escrita, oral e física adaptando-se aos vários ambientes que estejam interagindo a fim de compreender os diversos valores incorporados em cada ação comunicativa.
UR ₆₈	Valorização da leitura através de tempo determinado na escola onde todos possam ler.
UR ₆₉	Currículo é socialmente construído, portanto dinâmico e permanente sujeito a mudanças e às influências do meio.

UR ₇₀	Para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a proposta pedagógica está baseada, através de atividades lúdicas, na socialização da criança e na construção de pré-requisitos essenciais para a alfabetização. O desenvolvimento motor, a formação de conceitos básicos, o raciocínio lógico e o respeito ao outro para a convivência harmoniosa no coletivo são os fundamentos para a construção de novos saberes no Ensino Fundamental.
UR ₇₁	O Ensino Fundamental preocupa-se principalmente em alfabetizar seus alunos e prepará-los para ler e interpretar; raciocinar logicamente, calcular e resolver problemas; reconhecer seu habitat e nele situar-se e relacionar-se com qualidade de vida e senso crítico.
UR ₇₂	Avaliação emancipatória, cujo principal interesse é emancipador, ou seja, libertadora buscando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.
UR ₇₃	Pessoas envolvidas na avaliação possam escrever sua “própria história” e gerem as próprias alternativas de ação.
UR ₇₄	A avaliação deve possibilitar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.
UR ₇₅	Alfabetização como um processo contínuo e progressivo, a fim de introduzir a criança no mundo do conhecimento de forma lúdica e atraente, respeitando sua faixa etária, buscando desenvolver hábitos e atividade de respeito a si próprio, aos demais e o exercício pleno de sua cidadania.
UR ₇₆	Desenvolvimento integral do educando, bem como, aprendizagens que desenvolvam suas potencialidades cognitivas, psicomotoras e sócio-afetivas,
UR ₇₇	Metodologias e atividades lúdicas que permitam a expressão de seus saberes sempre priorizando atitudes de convívio em grupos e em sociedade
UR ₇₈	Aprendizado das linguagens, objetivando a comunicação eficiente, a criatividade e a integração social do indivíduo, bem como estimular no aluno o pensamento lógico e sua consciência humana e de cidadão
UR ₇₉	Objetivos do Ensino Fundamental: - Favorecer o processo de construção, reconstrução e aprimoramento do conhecimento historicamente acumulado; - Possibilitar que o aluno desenvolva e conquiste autonomia a partir das relações que estabelece com o conhecimento, consigo e com os demais; - Oportunizar metodologias diferenciadas que contemplem a brincadeira e o jogo, tornando o aprendizado um momento lúdico, criativo e atraente para a criança; - Desenvolver habilidades indispensáveis à formação ética, científica e cultural visando cidadãos críticos, humanizados e participativos.
UR ₈₀	Conteúdos são desenvolvidos e trabalhados de forma lúdica
UR ₈₁	Em todas as atividades escolares leva-se em conta o respeito, a individualidade e os estágios de desenvolvimento de cada educando,

	bem como considera a afetividade como elemento fundamental nas relações interpessoais.
UR ₈₂	Tema gerador como forma de trabalhar os conteúdos.
UR ₈₃	Busca permanente de estratégias capazes de promover o indivíduo e capacitá-lo para que possa atuar de forma atuante e crítica na sociedade em que vive face ao crescente desenvolvimento científico e tecnológico.
UR ₈₄	Estudante aprende construindo o seu conhecimento
UR ₈₅	No 1º ano o aluno recorta fichas, escreve sílabas e depois constrói palavras, no 2º ano aperfeiçoa o conhecimento numérico através de histórias matemáticas e utilização de sucatas, no 3º ano trabalha-se a ideia de fração através de mosaicos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 - Convergência das Unidades de Registro em Unidades Temáticas

Código	Unidades de Registro	Unidades temáticas
UR ₁	Objetivos do Ensino Fundamental: I – desenvolver a capacidade de aprendizagem do educando, possibilitando a livre expressão, clareza de pensamento, aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores; II – desenvolver a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade para que o discente possa inserir-se de forma participativa na comunidade que vive. III – garantir um processo de aprendizagem de forma lúdica aos educandos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental, respeitando a faixa etária, sua unidade e sua lógica.	UT ₁ Ensino Fundamental buscando aprimorar as habilidades e competências referentes à leitura e escrita, da interpretação e compreensão da realidade sociocultural e do raciocínio lógico. UT ₂ O Ensino Fundamental preocupa-se principalmente em alfabetizar seus alunos e prepará-los para ler e interpretar; raciocinar logicamente, calcular e resolver problemas; reconhecer seu habitat e nele situar-se e relacionar-se com qualidade de vida e senso crítico.
UR ₂	O Ensino Fundamental tem por objetivos a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O objetivo de ensino fundamental é dar ao (a) estudante uma ideia integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com a natureza.	UT ₃ O Ensino Fundamental tem por objetivos a formação básica do

UR ₆₁	O Ensino Fundamental objetiva favorecer o processo de construção, reconstrução e aprimoramento do conhecimento historicamente acumulado. Desenvolvimento da autonomia dos estudantes através das relações com o conhecimento.	cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
UR ₇₁	O Ensino Fundamental preocupa-se principalmente em alfabetizar seus alunos e prepará-los para ler e interpretar; raciocinar logicamente, calcular e resolver problemas; reconhecer seu habitat e nele situar-se e relacionar-se com qualidade de vida e senso crítico.	
UR ₃₄	Promover o desenvolvimento sócioafetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes oportunizando atividades que contemplem os princípios de cooperação, respeito à diversidade, solidariedade, criatividade e amizade, de forma lúdica, alegre e divertida.	
UR ₃₅	O Ensino Fundamental tem por objetivo proporcionar práticas que contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, respeitando os ritmos e tempos de cada estudante, buscando aprimorar as habilidades e competências referentes à leitura e escrita, da interpretação e compreensão da realidade sociocultural e do raciocínio lógico, à luz de princípios e valores que promovam o ser humano igualdade, justiça, ética nas relações profissionais e interpessoais, solidariedade, respeito à diversidade, responsabilidade, cooperação e amor.	
UR ₆₂	Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.	UT ₄ Ampliação do tempo do Ensino Fundamental, com ingresso aos 6 anos, assegurando a todos os educandos formação básica e um tempo mais longo de convívio escolar, com aprendizagens próprias da fase, inclusive a alfabetização.
UR ₆₃	Adequação física, Pedagógica e Administrativa para a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos.	
UR ₆₄	O Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, obrigatório e gratuito na Rede Pública Estadual de Educação, assegurando a todos os educandos formação básica e um tempo mais longo de convívio escolar.	
UR ₆₅	Atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade.	
UR ₃₉	No 1º ano do Ensino Fundamental a metodologia utilizada pela escola fundamenta-se na alfabetização através do lúdico; da ocupação dos espaços externos buscando a liberdade de movimento e qualificação dos aspectos psicomotores, psicossociais e afetivos, num processo progressivo de aprendizagem para todos os estudantes.	UT ₅ Nos três primeiros anos do EF promover e incentivar o desenvolvimento das

UR ₄₆	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.	potencialidades psicomotoras, afetivas e cognitivas da criança, de forma lúdica. A proposta pedagógica está baseada, através de
UR ₄₇	OBJETIVO DO 1º ANO Promover e incentivar o desenvolvimento das potencialidades psicomotoras, afetivas e cognitivas da criança, de forma lúdica, onde os jogos educativos e o brincar tenham papel fundamental, no processo de alfabetização, oportunizando a construção gradual e a manifestação das habilidades e competências conforme a maturidade natural da faixa etária e interferências psicossociais.	atividades lúdicas, na socialização da criança e na construção de pré-requisitos essenciais para a alfabetização.
UR ₄₈	OBJETIVO DO 2º ANO Proporcionar ao educando a continuação do processo de alfabetização, desenvolvendo habilidades e competências com relação a leitura, interpretação, resolução de problemas do cotidiano de maneira criativa e dinâmica através de atividades e trabalhos diversificados conforme sua realidade social buscando a inclusão, interação, socialização respeito as diferenças e as princípios de convivência da escola conduzindo-o à descoberta do seu espaço na sociedade, aplicando e qualificando os conhecimentos adquiridos no contexto social em que vive.	UT ₆ Alfabetização através do lúdico UT ₇ No 2º ano, continuação do processo de alfabetização, desenvolvendo habilidades e competências com relação a leitura, interpretação, resolução de problemas do cotidiano. Levando em conta a realidade social buscando a inclusão, interação, socialização respeito as diferenças e as princípios de convivência da escola.
UR ₄₉	OBJETIVO DO 3º ANO Proporcionar ao educando continuação do processo de alfabetização e desenvolvimento de habilidades e competências através da leitura, do raciocínio lógico e interpretação da realidade por meio dos conteúdos numa dinâmica desafiadora e criativa habilitando-o para intervir no contexto social em que vive de forma construtiva internalizando as diversidades os princípios de convivência, inclusão social e objetivos da escola e da família.	UT ₈ No 3º ano, continuação do processo de alfabetização e desenvolvimento de habilidades e
UR ₅₃	No Ensino Fundamental de nove anos: 1º ano ao 5º ano, o ensino é globalizado, sendo trabalhadas, de forma interdisciplinar e sem fragmentações do saber, todas as áreas do conhecimento.	

UR ₇₀	<p>Para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a proposta pedagógica está baseada, através de atividades lúdicas, na socialização da criança e na construção de pré-requisitos essenciais para a alfabetização.</p> <p>O desenvolvimento motor, a formação de conceitos básicos, o raciocínio lógico e o respeito ao outro para a convivência harmoniosa no coletivo são os fundamentos para a construção de novos saberes no Ensino Fundamental.</p>	<p>competências através da leitura, do raciocínio lógico e interpretação da realidade.</p>
UR ₇₉	<p>Objetivos do Ensino Fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o processo de construção, reconstrução e aprimoramento do conhecimento historicamente acumulado; - Possibilitar que o aluno desenvolva e conquiste autonomia a partir das relações que estabelece com o conhecimento, consigo e com os demais; - Oportunizar metodologias diferenciadas que contemplem a brincadeira e o jogo, tornando o aprendizado um momento lúdico, criativo e atraente para a criança; - Desenvolver habilidades indispensáveis à formação ética, científica e cultural visando cidadãos críticos, humanizados e participativos. 	<p>UT₉ O planejamento pedagógico dos três anos iniciais do Ensino Fundamental deve assegurar: a alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar.</p>
UR ₈₅	<p>No 1º ano o aluno recorta fichas, escreve sílabas e depois constrói palavras, no 2º ano aperfeiçoa o conhecimento numérico através de histórias matemáticas e utilização de sucatas, no 3º ano trabalha-se a ideia de fração através de mosaicos.</p>	<p>UT₁₀ Na infância de 6 a 8 anos de idade, nos três primeiros anos do Ensino fundamental, devem possibilitar aos estudantes: A alfabetização e o letramento;</p>
UR ₃	<p>O planejamento pedagógico dos três anos iniciais do Ensino Fundamental deve assegurar:</p> <ul style="list-style-type: none"> I - a alfabetização e o letramento; II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar. 	

UR ₇	Na infância de 6 a 8 anos de idade, nos três primeiros anos do Ensino fundamental, devem possibilitar aos estudantes: - A alfabetização e o letramento; - O desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar; - O espaço de apropriação e produção do conhecimento, onde o afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados; - Mobilidade nas salas de aula e atividades que levem os estudantes a explorar mais intensamente as diversas linguagens: da literatura, das artes e a utilizar materiais que ofereçam condições de raciocinar e criar manuseando e explorando as suas características e propriedades.	
UR ₉	Avaliação emancipatória: processual, diagnóstica, prognóstica, formativa e somática e se pauta pela premissa de que todos são capazes de aprender.	UT ₁₁ Avaliação emancipatória, processual, contínua e participativa, que considera o estudante em diferentes situações, que expressam sua construção do conhecimento.
UR ₁₀	A avaliação como processo observa o estudante em diferentes situações, que expressam sua construção do conhecimento, considerando não só as suas produções em si, mas também as circunstâncias e condições de sua elaboração, que podem interferir, favorecendo ou dificultando as aprendizagens.	
UR ₁₂	A avaliação diagnóstica considera o processo educativo, com vistas a reorientá-lo.	
UR ₁₃	Na auto avaliação o estudante é também sujeito responsável pelo seu ato de aprender. O sujeito constrói o seu conhecimento, conseqüentemente, constrói também sua avaliação e avalia a sua aprendizagem.	UT ₁₂ A avaliação deve possibilitar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, podendo reorientá-lo.
UR ₁₄	A avaliação emancipatória se pauta pela premissa de que todos são capazes de aprender/garantia do direito de aprender.	
UR ₁₅	Avaliar, nessa ótica, é investigar os sentidos da construção realizada, da consciência crítica, da autocrítica e do autoconhecimento; investindo na autonomia, na autoria, no protagonismo e na emancipação dos sujeitos.	UT ₁₃ A avaliação emancipatória se pauta pela premissa de que todos são capazes de aprender, adquirindo e construindo seu próprio conhecimento.
UR ₄₃	A avaliação caracteriza-se como um processo contínuo, participativo, cumulativo e interativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.	
UR ₄₄	O processo avaliativo da escola considera todos capazes de aprender, adquirindo e construindo seu próprio conhecimento.	

UR ₅₄	Avaliação através de Parecer Descritivo, contendo habilidades e competências conquistadas pelas crianças, bem como seu desenvolvimento psicomotor, psicossocial, afetivo e cognitivo	
UR ₅₅	Não há retenção do 1º ano para o 2º ano e do 2º para o 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos.	
UR ₅₉	Reprovação	
UR ₆₀	Formação continuada de professores visando diminuir índices de reprovação no EF.	
UR ₇₂	Avaliação emancipatória, cujo principal interesse é emancipador, ou seja, libertadora buscando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.	
UR ₇₃	Pessoas envolvidas na avaliação possam escrever sua “própria história” e gerem as próprias alternativas de ação.	
UR ₇₄	A avaliação deve possibilitar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.	
UR ₄	Atividades que aliem o lúdico como parte integrante do processo educativo.	UT ₁₄ Ludicidade nos processos de aprendizagem do EF9A.
UR ₅₈	Ludicidade nos processos de aprendizagem do EF9A	
UR ₆₆	Desenvolvimento de atividades lúdicas para desenvolver a aprendizagem de maneira agradável (Ensino Fundamental).	
UR ₈₀	Conteúdos são desenvolvidos e trabalhados de forma lúdica	
UR ₁₁	Protagonismo do estudante, voltando-se todas as ações da escola para firmar sua autoconfiança e autonomia	UT ₁₅ Desenvolvimento integral do educando, estimulando o seu protagonismo e autonomia, capaz de vivenciar, adquirir e construir os conhecimentos que são relevantes ao seu cotidiano social.
UR ₂₀	Comportamentos que devem ser estimulados: a autoexpressão (livre, crítica, criativa e consciente); a autovalorização (reconhecimento da própria dignidade); a corresponsabilidade (iniciativa, participação e colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, estabelecendo uma rede de significação interdisciplinar, entre outros papéis	
UR ₂₉	Que a prepare os seus membros para a vida social e política, para o desenvolvimento de sua consciência cidadã, sendo capaz de sistematizar e organizar o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial;	UT ₁₆ Aquisição dos conhecimentos, em que o estudante desenvolva a capacidade de processar a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático para a resolução de
UR ₃₀	Que a escola possibilite a articulação dos diversos interesses dos variados setores da sociedade, sem que se perca sua verdadeira função: ensinar.	

UR ₃₂	Formação integral, dentro de uma visão voltada para a capacidade e potencialidade humana.	problemas.
UR ₄₅	Ser humano entendido como cidadão autônomo, capaz de vivenciar, adquirir e construir os conhecimentos que são relevantes ao seu cotidiano social.	
UR ₅₇	A escola busca a qualidade e a apropriação dos conteúdos básicos e a consequente aquisição dos conhecimentos representados na capacidade do aluno em processar a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático para a resolução de problemas.	
UR ₇₆	Desenvolvimento integral do educando, bem como, aprendizagens que desenvolvam suas potencialidades cognitivas, psicomotoras e sócio-afetivas,	
UR ₈₃	Busca permanente de estratégias capazes de promover o indivíduo e capacitá-lo para que possa atuar de forma atuante e crítica na sociedade em que vive face ao crescente desenvolvimento científico e tecnológico.	
UR ₈₄	Estudante aprende construindo o seu conhecimento	
UR ₂₄	O Ciclo da alfabetização se consubstancia como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados. Nesta perspectiva, cabe aos (as) professores (as) adotarem formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade nas salas de aula, utilizando mais intensamente as diversas linguagens da literatura, das artes, por meio de materiais que ofereçam condições de raciocinar, criar, manusear e explorar as suas características e propriedades.	UT ₁₇ O Ciclo da alfabetização se consubstancia como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados.
UR ₂₅	O letramento compreende as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita, no entanto, não se limita às situações mediadas somente pelo texto escrito. Para além do domínio da leitura e da escrita de um código alfabético, o letramento possibilita ao estudante uma leitura crítica e reflexiva do mundo	UT ₁₈ Letramento compreende as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita
UR ₂₆	Leitura e produção textual: possibilitar ao estudante condições para a apropriação do sistema de escrita pela vivência de diferentes situações. Dialoga com a realidade histórica, social dos estudantes, buscando conexões entre sua forma de entender e expressar o mundo e a elaboração da palavra escrita, com a interpretação e a elaboração de textos, de diferentes gêneros, coerentes, aprimorando sua compreensão da língua materna e o aprofundamento da expressão escrita e oral enquanto desvelamento do mundo concreto e as possibilidades do mundo imaginário.	UT ₁₉ Para além do domínio da leitura e da escrita de um código alfabético, o letramento possibilita ao estudante uma leitura crítica e reflexiva do mundo

UR ₂₇	Orientação de estudos e de leitura: atividade que contempla as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras).	UT ₂₀ Leitura e produção textual como apropriação do sistema de escrita, dialogando com a realidade histórica, social.
UR ₅₁	A comunicação é algo indispensável para todo e qualquer cidadão, por isso essa disciplina visa contribuir para a formação de um educando capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar as quatro experiências básicas na aprendizagem da língua: ouvir, falar, ler e escrever, com competência e autonomia; - Construir a alfabetização como processo contínuo e progressivo; - Valer-se da língua materna como instrumento da construção do conhecimento e componente de expressão, comunicação e integração social; - Utilizar a oralidade como discurso e como meio de socialização; - Empregar corretamente as estruturas da língua; - Adquirir competência e gosto pela leitura de textos linguísticos e não linguísticos. 	UT ₂₁ Construir a alfabetização como processo contínuo e progressivo; UT ₂₂ Língua materna como instrumento da construção do conhecimento e componente de expressão, comunicação e integração social;
UR ₅₆	Alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. A alfabetização promove a socialização já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas, acesso a bens culturais. Alfabetizar é promover o indivíduo na socialização da gramática, suas variações, codificação e decodificação.	UT ₂₃ Alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação.
UR ₆₇	Área de Linguagens: Melhor adquirir a capacidade de comunicação escrita, oral e física adaptando-se aos vários ambientes que estejam interagindo a fim de compreender os diversos valores incorporados em cada ação comunicativa.	
UR ₆₈	Valorização da leitura através de tempo determinado na escola onde todos possam ler.	
UR ₇₅	Alfabetização como um processo contínuo e progressivo, a fim de introduzir a criança no mundo do conhecimento de forma lúdica e atraente, respeitando sua faixa etária, buscando desenvolver hábitos e atividade de respeito a si próprio, aos demais e o exercício pleno de sua cidadania.	UT ₂₄ A alfabetização promove a socialização já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas, acesso a bens culturais.

UR ₇₈	Aprendizado das linguagens, objetivando a comunicação eficiente, a criatividade e a integração social do indivíduo, bem como estimular no aluno o pensamento lógico e sua consciência humana e de cidadão	<p>UT₂₅ Alfabetizar é promover o indivíduo na socialização da gramática, suas variações, codificação e decodificação.</p> <p>UT₂₆ Alfabetização como um processo contínuo e progressivo, a fim de introduzir a criança no mundo do conhecimento de forma lúdica e atraente, respeitando sua faixa etária, buscando desenvolver hábitos e atividade de respeito a si próprio, aos demais e o exercício pleno de sua cidadania.</p>
UR ₆	Planejamento e organização considerando as faixas etárias dos estudantes: Infância de 6 a 8 anos de idade: com o primeiro contato com a escola, o grupo de colegas, os professores onde inicia o processo de ampliação da socialização. Neste momento a alfabetização e o letramento exigem prática pedagógica centrada no lúdico;	UT ₂₇ Planejamento das atividades considerando as faixas etárias, os aspectos biológicos e emocionais, o ritmo dos estudantes.
UR ₈	A escola considera os estudantes em seus aspectos biológicos e emocionais, os quais passam por transformações que dialogam com seu processo de aprendizagem, sendo considerados seu ritmo e especificidades no conhecimento.	UT ₂₈ Alfabetização e o letramento exigem prática pedagógica centrada no lúdico.
UR ₃₃	Aprendizagem depende da articulação de fatores internos e externos do sujeito, do desejo e das estruturas cognitivas, afetivas e emocionais, a educação deverá fundamentar suas atividades, no desenvolvimento das referidas estruturas, dando ênfase ao trabalho realizado com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico, a competência leitora e escritora, a autonomia e o autoconhecimento.	
UR ₈₁	Em todas as atividades escolares leva-se em conta o respeito, a individualidade e os estágios de desenvolvimento de cada educando, bem como considera a afetividade como elemento fundamental nas relações interpessoais.	

UR ₈₂	Tema gerador como forma de trabalhar os conteúdos.	<p>UT₂₉ Currículo interdisciplinar, organizado por temas geradores, com interação e comunicação entre as disciplinas, levando a um conhecimento significativo.</p> <p>UT₃₀ A interdisciplinaridade implica nas aprendizagens a serem desenvolvidas pela escola, tais como as competências linguística, lógico-matemática, espacial, sinestésica, musical, pictórica, intrapessoal e interpessoal.</p>
UR ₂₂	Trabalhar o conteúdo contextualizado, organizando-o por meio de conceitos/temas geradores /pedagogia de projetos/unidades de trabalho	
UR ₃₈	Conteúdos desenvolvidos através de projetos interdisciplinares, contemplando princípios que concorrem para a formação de um cidadão consciente de suas responsabilidades como agentes de contribuição na sociedade.	
UR ₅₂	Elaboração e trabalho com grandes projetos interdisciplinares, planejados a partir do estudo e análise da realidade da escola realizados pelas diferentes áreas do conhecimento.	
UR ₁₇	A interdisciplinaridade é apontada como concepção de ensino e de currículo que assegura a interação e a comunicação entre as disciplinas, levando a um conhecimento harmônico e significativo.	
UR ₁₈	A interdisciplinaridade implica nas aprendizagens a serem desenvolvidas pela escola, tais como as competências linguística, lógico-matemática, espacial, sinestésica, musical, pictórica, intrapessoal e interpessoal.	
UR ₁₉	O currículo interdisciplinar se constitui no paradigma no qual a função da escola é de construir, pela práxis, uma nova relação humana, revendo criticamente o acervo de conhecimentos acumulados e tomando consciência da participação pessoal na definição de papéis sociais.	
UR ₂₃	O currículo é interdisciplinar, no qual a construção do conhecimento perpassa pelo trabalho coletivo, e pelo reconhecimento e acolhimento das diferenças dos estudantes.	
UR ₆₉	Currículo é socialmente construído, portanto dinâmico e permanente sujeito a mudanças e às influências do meio.	
UR ₁₆	Articular os componentes curriculares, com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, tendo matriz curricular flexível e coerente com as necessidades, realidades e interesses dos (as) estudantes;	<p>UT₃₁ Metodologia de trabalho vinculada com as necessidades, realidades e interesses dos (as) estudantes.</p> <p>UT₃₂ A metodologia aborda os</p>
UR ₂₁	Historicizar e contextualizar os conteúdos (resgatar a memória dos acontecimentos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e significações; aprender a ler jornal e a discutir as notícias);	

UR ₃₆	A metodologia utilizada pela Escola é ativa, criativa, desafiadora, dialógica, reflexiva e participativa, na qual o estudante e professor podem estabelecer a forma mais rica, prazerosa e coerente de tratar o saber na interação com o objeto do conhecimento, privilegiando a aprendizagem do saber pensar, do aprender a aprender, do aprender a ser, do aprender a fazer, do trabalho em grupo, da comunicação efetiva numa ação pedagógica interdisciplinar.	conteúdos como meios necessários para o desenvolvimento das competências operatórias básicas, contextualizados, adequados ao nível de desenvolvimento e interesse dos educandos além de explorar textos de relevância social
UR ₃₇	Metodologia: Aborda os conteúdos como meios necessários para o desenvolvimento das competências operatórias básicas, contextualizados, adequados ao nível de desenvolvimento e interesse dos educandos além de explorar textos de relevância social,	
UR ₇₇	Metodologias e atividades lúdicas que permitam a expressão de seus saberes sempre priorizando atitudes de convívio em grupos e em sociedade	
UR ₃₁	Conhecimento que não é pronto e acabado, mas que está em permanente avaliação e/ou reformulação, de acordo com os avanços dos principais paradigmas educacionais da atualidade.	UT ₃₃ A aprendizagem é entendida como um processo dinâmico e ativo de construção e aquisição de conhecimento.
UR ₄₀	A aprendizagem, portanto, é entendida como um processo dinâmico e ativo de construção e aquisição de conhecimento	
UR ₄₁	O processo ensino aprendizagem é desenvolvido através da abordagem de conteúdos significativos e necessários ao desenvolvimento das competências, potencialidades e habilidades compatíveis com o desenvolvimento, interesses e necessidades dos educandos.	UT ₃₄ Desenvolvimento de experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação.
UR ₄₂	Experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação.	
UR ₅₀	Os conhecimentos devem envolver diferentes linguagens e discursos, a ludicidade e as brincadeiras, possibilitando reflexões na relação com a sociedade e a interação com os modos de expressão.	UT ₃₅ Os conhecimentos devem envolver diferentes linguagens e discursos, a ludicidade e as brincadeiras, possibilitando
UR ₂₈	O planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, e por base conhecimentos que deem suporte ao objetivo e à ação	

UR ₅	Aulas fundamentadas na problematização e a construção do conhecimento por meio da dialogicidade e da problematização do conteúdo.	reflexões na relação com a sociedade e a interação com os modos de expressão. UT ₃₆ O planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, e por base conhecimentos que deem suporte ao objetivo e à ação
-----------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13 - Convergência das Unidades Temáticas (UT) em Categorias de Análise (CA)

Síntese das Unidades temáticas	Categorias de análise
UT ₁ Ensino Fundamental buscando aprimorar as habilidades e competências referentes à leitura e escrita, da interpretação e compreensão da realidade sociocultural e do raciocínio lógico.	CA ₁ Ensino Fundamental
UT ₂ O Ensino Fundamental preocupa-se principalmente em alfabetizar seus alunos e prepará-los para ler e interpretar; raciocinar logicamente, calcular e resolver problemas; reconhecer seu habitat e nele situar-se e relacionar-se com qualidade de vida e senso crítico.	
UT ₃ O Ensino Fundamental tem por objetivos a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;	
UT ₄ Ampliação do tempo do Ensino Fundamental, com ingresso aos 6 anos, assegurando a todos os educandos formação básica e um tempo mais longo de convívio escolar, com aprendizagens próprias da fase, inclusive a alfabetização.	
UT ₅ Nos três primeiros anos do EF promover e incentivar o desenvolvimento das potencialidades psicomotoras, afetivas e cognitivas da criança, de forma lúdica. A proposta pedagógica está baseada, através de atividades lúdicas, na socialização da criança e na construção de pré-requisitos essenciais para a alfabetização.	
UT ₁₅ Desenvolvimento integral do educando, estimulando o seu protagonismo e autonomia, capaz de vivenciar, adquirir e construir os conhecimentos que são relevantes ao seu cotidiano social.	

UT ₇ No 2º ano, continuação do processo de alfabetização, desenvolvendo habilidades e competências com relação a leitura, interpretação, resolução de problemas do cotidiano. Levando em conta a realidade social buscando a inclusão, interação, socialização respeito as diferenças e as princípios de convivência da escola.	CA ₂ Ciclo de Alfabetização
UT ₈ No 3º ano, continuação do processo de alfabetização e desenvolvimento de habilidades e competências através da leitura, do raciocínio lógico e interpretação da realidade.	
UT ₉ O planejamento pedagógico dos três anos iniciais do Ensino Fundamental deve assegurar: a alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar.	
UT ₁₀ Na infância de 6 a 8 anos de idade, nos três primeiros anos do Ensino fundamental, devem possibilitar aos estudantes: A alfabetização e o letramento;	
UT ₁₇ O Ciclo da alfabetização se consubstancia como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados.	
UT ₁₆ Aquisição dos conhecimentos, em que o estudante desenvolva a capacidade de processar a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático para a resolução de problemas.	CA ₃ Alfabetização e Letramento
UT ₁₈ Letramento compreende as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita	
UT ₁₉ Para além do domínio da leitura e da escrita de um código alfabético, o letramento possibilita ao estudante uma leitura crítica e reflexiva do mundo	
UT ₂₀ Leitura e produção textual como apropriação do sistema de escrita, dialogando com a realidade histórica, social.	
UT ₂₁ Construir a alfabetização como processo contínuo e progressivo;	
UT ₂₂ Língua materna como instrumento da construção do conhecimento e componente de expressão, comunicação e integração social.	
UT ₂₃ Alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação.	
UT ₂₄ A alfabetização promove a socialização já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas, acesso a bens culturais.	
UT ₂₅ Alfabetizar é promover o indivíduo na socialização da gramática, suas variações, codificação e decodificação.	
UT ₂₆ Alfabetização como um processo contínuo e progressivo, a fim de introduzir a criança no mundo do conhecimento de forma lúdica e atraente, respeitando sua faixa etária, buscando desenvolver hábitos e atividade de respeito a si próprio, aos demais e o exercício pleno de sua cidadania.	

UT ₃₃ A aprendizagem é entendida como um processo dinâmico e ativo de construção e aquisição de conhecimento.	
UT ₂₉ Currículo interdisciplinar, organizado por temas geradores, com interação e comunicação entre as disciplinas, levando a um conhecimento significativo.	CA ₄ Concepção de Currículo
UT ₃₀ A interdisciplinaridade implica nas aprendizagens a serem desenvolvidas pela escola, tais como as competências linguística, lógico-matemática, espacial, sinestésica, musical, pictórica, intrapessoal e interpessoal.	
UT ₂₇ Planejamento das atividades considerando as faixas etárias, os aspectos biológicos e emocionais, o ritmo dos estudantes.	CA ₅ Planejamento e Metodologia de trabalho
UT ₃₆ O planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, e por base conhecimentos que deem suporte ao objetivo e à ação	
UT ₃₁ Metodologia de trabalho vinculada com as necessidades, realidades e interesses dos (as) estudantes.	
UT ₃₂ A metodologia aborda os conteúdos como meios necessários para o desenvolvimento das competências operatórias básicas, contextualizados, adequados ao nível de desenvolvimento e interesse dos educandos além de explorar textos de relevância social,	
UT ₃₄ Desenvolvimento de experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação.	
UT ₁₁ Avaliação emancipatória, processual, contínua e participativa, que considera o estudante em diferentes situações, que expressam sua construção do conhecimento.	CA ₆ Concepção de Avaliação
UT ₁₂ A avaliação deve possibilitar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, podendo reorientá-lo.	
UT ₁₃ A avaliação emancipatória se pauta pela premissa de que todos são capazes de aprender, adquirindo e construindo seu próprio conhecimento.	
UT ₁₄ Ludicidade nos processos de aprendizagem do EF9A.	CA ₈ Ludicidade
UT ₆ Alfabetização através do lúdico	
UT ₂₈ Alfabetização e o letramento exigem prática pedagógica centrada no lúdico.	
UT ₃₅ Os conhecimentos devem envolver diferentes linguagens e discursos, a ludicidade e as brincadeiras, possibilitando reflexões na relação com a sociedade e a interação com os modos de expressão.	

Fonte:Elaborado pela autora.

Quadro 14 – Síntese das Categorias de Análise (CA)

Categorias de análise (CA)
CA ₁ - Ensino Fundamental
CA ₂ - Ciclo de Alfabetização
CA ₃ - Alfabetização e Letramento
CA ₄ - Concepção de Currículo
CA ₅ - Planejamento e Metodologia de trabalho
CA ₆ - Concepção de Avaliação
CA ₇ - Ludicidade

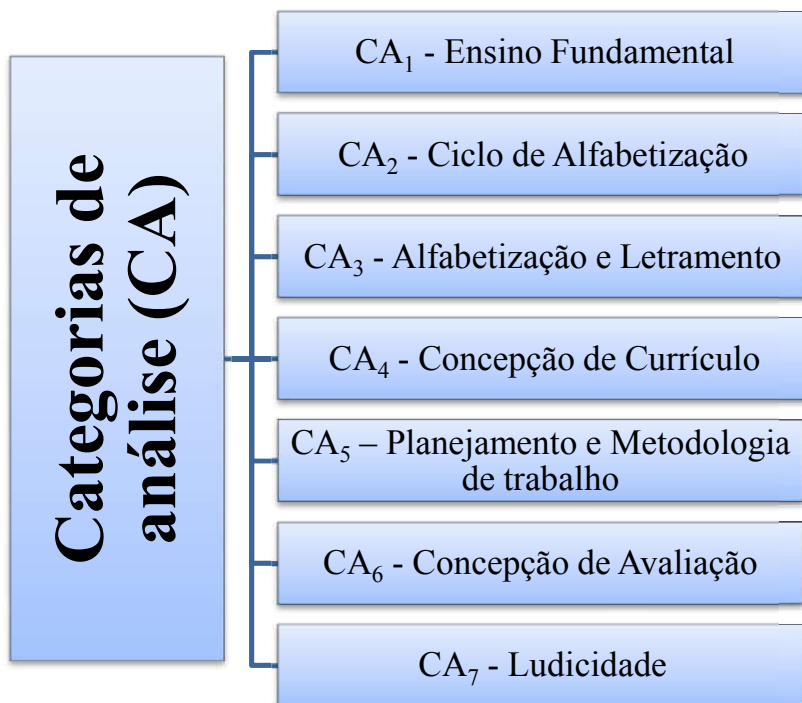
Fonte: Elaborado pela autora.

Após a análise dos três Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos das escolas pesquisadas e apresentação dos dados coletados nas tabelas acima detalhadas, chegou-se as categorias de análise. As categorias contribuem para o entendimento do que está contido nos enunciados. Na próxima seção, essas categorias serão discutidas, apresentando o que foi encontrado nos documentos escolares em diálogo com as concepções teóricas, visando atender os objetivos deste estudo e proporcionar a construção de significados e conhecimentos.

5.4 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta seção apresenta-se o que foi encontrado na pesquisa com os Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudo das três escolas pesquisadas em relação às Categorias de Análise, oriundas das Unidades Temáticas, que por sua vez são resultado das Unidades de Registro. A discussão das categorias ocorre entre as evidências da pesquisa e as teorias que fundamentam as temáticas evidenciadas.

Figura 3 - Categorias de Análise



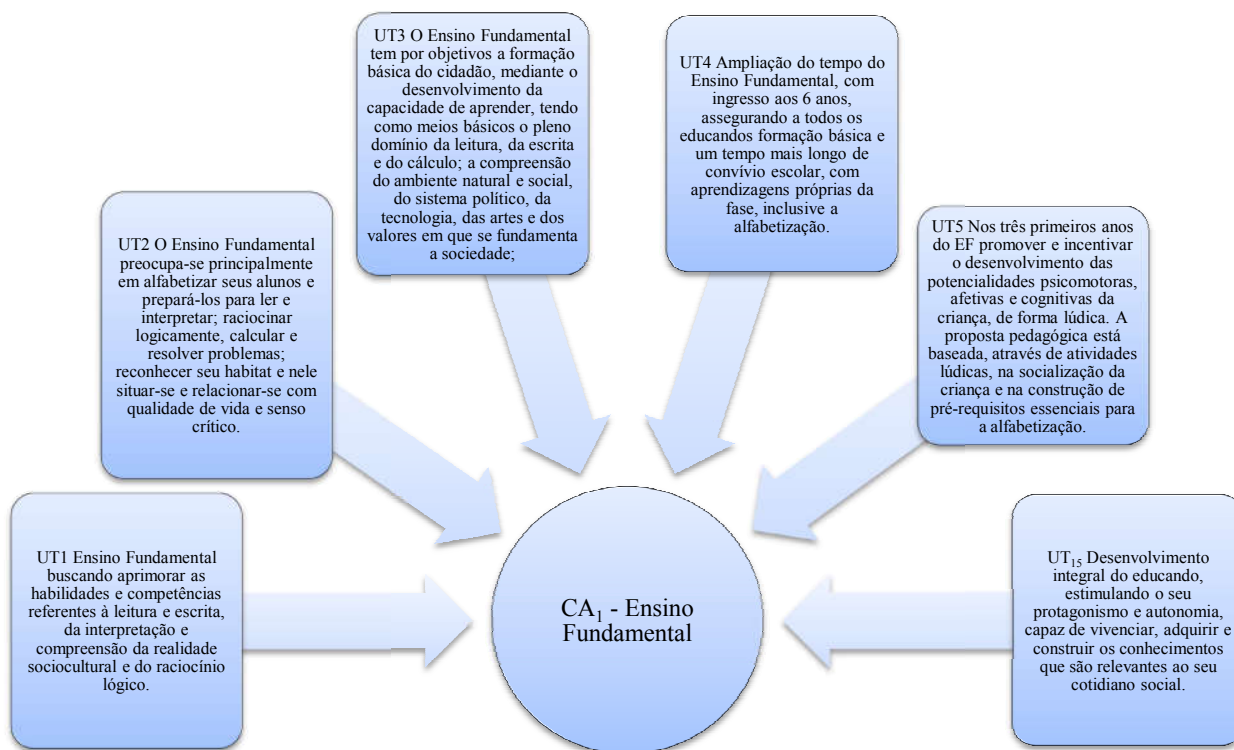
Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura acima, apresentamos as Categorias de Análise evidenciadas no processo de pesquisa, sendo que nas próximas seções desse capítulo, apresentaremos as discussões em relação às mesmas. Serão apontados elementos que os Projetos Político-pedagógicos e Planos de Estudo apresentam sobre cada Categoria, como também serão abordadas as concepções teóricas que auxiliam na reflexão, discussão e problematização dos temas levantados.

5.4.1 Ensino Fundamental

Esta categoria é composta por cinco Unidades Temáticas, conforme se apresenta na figura abaixo. Buscou-se estabelecer diálogos entre os elementos que constituem os achados de pesquisa referentes ao ensino fundamental e sua relação com a alfabetização e letramento.

Figura 4 – Composição da Categoria de Análise CA₁ – Ensino Fundamental.



Fonte: Elaborado pela autora.

O Ensino Fundamental de nove anos tem como meta ampliar o universo cultural da criança por meio de ações que lhe possibilitem aprender e explorar o mundo, desenvolvam novos conhecimentos e a ajudem a se conhecer e a conviver melhor em sociedade, estabelecendo relações cognitivas, culturais e sociais.

A legislação sobre o Ensino Fundamental apresenta diversas orientações para o desenvolvimento desta etapa de ensino, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu Artigo Quarto:

As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu

desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais (BRASIL, 2010f, p. 01).

As orientações do Ministério da Educação em relação ao Ensino Fundamental de nove anos reafirmam a necessidade de construção de uma escola solidária, cidadã, inclusiva e de qualidade social para todos que dela necessitam. Nesse sentido, as políticas públicas têm compromisso com o desenvolvimento significativo dos sujeitos, respeitando as especificidades do desenvolvimento humano. “Ao nos propormos a receber a criança de seis anos no ensino fundamental, tenha ela frequentado, ou não, a educação infantil, devemos ter em mente que esse é o primeiro contato com o percurso no ensino fundamental (BRASIL, 2007b, p. 29).

Para atender esse acesso ao conhecimento e também os objetivos do Ensino Fundamental, as escolas pesquisadas apresentam em seus Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos, os seguintes objetivos para esta etapa de ensino.

I – desenvolver a capacidade de aprendizagem do educando, possibilitando a livre expressão, clareza de pensamento, aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores; II – desenvolver a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade para que o discente possa inserir-se de forma participativa na comunidade que vive; III – garantir um processo de aprendizagem de forma lúdica aos educandos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental, respeitando a faixa etária, sua unidade e sua lógica (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A, 2014, p. 14).

A escola B estabelece:

O Ensino Fundamental tem por objetivo proporcionar práticas que contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, respeitando os ritmos e tempos de cada estudante, buscando aprimorar as habilidades e competências referentes à leitura e escrita, da interpretação e compreensão da realidade sociocultural e do raciocínio lógico, à luz de princípios e valores que promovam o ser humano igualdade, justiça, ética nas relações profissionais e interpessoais, solidariedade, respeito à diversidade, responsabilidade, cooperação e amor (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA B, 2014, p. 13).

E a escola C apresenta em seu Projeto Político-Pedagógico, o Ensino Fundamental com objetivo de construção da autonomia através das relações que os estudantes estabelecem com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo e com os conhecimentos historicamente acumulados.

O Ensino Fundamental objetiva favorecer o processo de construção, reconstrução e aprimoramento do conhecimento historicamente acumulado. Possibilitar que o aluno se identifique desenvolvendo e conquistando a autonomia a partir das relações que estabelece com o conhecimento e com todos os segmentos do Colégio. Enfatizar o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem indispensáveis a formação

(PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C, 2014, p. 11).

Na concepção registrada no PPP, a educação é entendida como uma prática que possibilita a construção de condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a compreensão da realidade e para a participação nas relações sociais, políticas e culturais da sociedade em que vivem. Para tanto, a instituição escolar orienta a construção de práticas planejadas com o objetivo de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e participativa, desenvolvendo a autonomia.

As instituições de ensino tiveram até 2010 para seguir a obrigatoriedade de atendimento das crianças a partir dos seis anos no Ensino Fundamental, que passou a ser de nove anos. A implementação do Ensino Fundamental de nove anos tem como justificativa legal a alteração da LDB 9.394/96, em seus Artigos 29, 30, 32 e 87, ocorrida pela Lei Federal nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. A preocupação com a obrigatoriedade e o tempo de escolarização não é recente no Brasil, podendo ser observada no histórico da legislação educacional brasileira, como apresentado no capítulo quarto desta pesquisa.

A nova legislação veio de fato consolidar a proposta de expansão do Ensino Fundamental manifestado na LDB nº 9.394/1996 e no PNE de 2001. Essa expansão teve por objetivos melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009a).

Além de uma determinação legal, o Ensino Fundamental de nove anos é um direito, também para as crianças que não tiveram acesso anterior as instituições educacionais. Segundo Saveli (2008, p. 68), a política de ampliação implantada no Brasil a partir de 2006 “[...] se constitui em um instrumento legítimo para dar a todas as crianças, independente da classe social, a oportunidade de usufruir o direito de frequentar mais cedo a escola”.

O documento Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação considera três os principais objetivos referentes à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração

a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009b, p. 05).

Assim, também nas escolas pesquisadas houve o processo de ampliação. Nos Projetos Político-Pedagógicos pesquisados que datam do ano de 2014, aparecem referências a esse processo de ampliação, visto que é um processo recente.

O Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, obrigatório e gratuito na Rede Pública Estadual de Educação, assegurando a todos os educandos formação básica e um tempo mais longo de convívio escolar. No que se refere ao papel da escola e das famílias, estas devem garantir o atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade, matriculando-as e mantendo-as em escolas de Ensino Fundamental, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C, 2014, p. 04).

Em uma das escolas, no ano de 2014, ainda funcionavam turmas da oitava série do Ensino Fundamental de oito anos, pois a escola foi gradativamente modificando sua organização em relação ao Ensino Fundamental.

No presente Ano Letivo, temos, Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 8º ano) e Ensino Fundamental de 8 séries (8ª série). Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C, 2014, p. 11).

As escolas organizam o Ensino Fundamental em conformidade com a proposta nacional e estadual de ampliação desse nível de ensino, adaptam-se à nova realidade de atendimento a crianças com seis anos de idade e com a construção do ensino que será ofertado a todos os estudantes.

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 estabelecidos para essa etapa de ensino (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA B, 2014, p. 13).

Também o PNE 2014 estabelece estratégias para o pleno desenvolvimento do Ensino Fundamental, destacamos algumas:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; 2.5) promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; 2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as

especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014a, p. 04).

Nessa perspectiva, percebe-se nos documentos legais e escolares analisados a valorização do que é peculiar da infância, garantindo a continuidade das aprendizagens em todos os anos do Ensino Fundamental. Por isso a orientação de que é preciso entendimento sobre quem é a criança de seis anos, quais suas experiências sociais e culturais, seus interesses e necessidades. Além de conhecer as aprendizagens já construídas por essas crianças na Educação Infantil e nas suas experiências em casa e na sociedade.

E para além do desenvolvimento de conteúdos, as análises apontam para o Ensino Fundamental como promotor da construção de valores relacionados ao ser humano, como explicita a passagem de uma das escolas: “Promover o desenvolvimento socioafetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes oportunizando atividades que contemplem os princípios de cooperação, respeito à diversidade, solidariedade, criatividade e amizade, de forma lúdica, alegre e divertida” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA B, 2014, p. 12).

Recorrendo a legislação, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 fez um histórico dos processos que levaram a ampliação do Ensino Fundamental. “O Ensino Fundamental, de frequência compulsória, é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares. Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e Sociais” (BRASIL, 2010b, p. 03).

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (BRASIL, 2010b, p. 21).

Em seus fundamentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tratam da qualidade da educação “Art. 5º § 1º O Ensino

Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano” (BRASIL, 2010b, p. 31).

Outro ponto importante destacado nas Diretrizes é sobre a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, pois a partir da Lei 11.274, o Ensino Fundamental tem obrigação de abranger a faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade, bem como a oferta para os que não tiveram oportunidade em idade própria de frequentar a escola (BRASIL, 2010b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica buscam promover a equidade e qualidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

Estas Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB e se operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor, tendo como base os princípios afirmados nos itens anteriores, entre os quais o cuidado e o compromisso com a educação integral de todos, atendendo-se às dimensões orgânica, sequencial e articulada da Educação Básica (BRASIL, 2010a, p. 47).

As DCNs estabelecem, em conformidade com a LDB, a duração do Ensino Fundamental, que é de nove anos, com matrícula obrigatória de “[...] crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos” (BRASIL, 2010a, p. 70).

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante: I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos; III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010a, p. 70).

No Rio Grande do Sul, foi regulamentado o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, através de Resoluções e Pareceres⁷ organizados pelo Conselho Estadual de Educação.

⁷ Parecer CEED/RS n.º 644/2006; Parecer CEED/RS n.º 769/2006; Resolução CEED/RS 289/2006; Resolução CEED/RS 307/2010; Parecer CEED/RS 427/2010; Parecer CEED/RS 698/2010; Parecer CEED/RS 194/2011; Resolução CEED/RS 314/2011.

O Parecer CEED/RS nº 752/2005 estabeleceu a progressiva implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos, respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

Nas redes públicas estaduais e municipais a implantação deve considerar o regime de colaboração e deverá ser regulamentada pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, que deverão empenhar-se no aprofundamento de estudos, debates e entendimentos com o objetivo de se implementar o Ensino Fundamental de nove anos, a partir dos seis anos de idade, assumindo-o como direito público subjetivo e estabelecendo, de forma consequente, se a primeira série aos seis anos de idade se destina ou não à alfabetização dos alunos (RIO GRANDE DO SUL, 2005, p. 02).

Consideram que a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos seis anos eleva os níveis de aprendizagem, bem como a melhoria da qualidade da educação brasileira. “Assegurar um maior número de anos do ensino obrigatório é uma política pública que possibilita um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprendizagem, tendo como referencial a associação de tempos e espaços qualitativos pensados em função do desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos” (RIO GRANDE DO SUL, 2007a, p. 01).

Em consonância com essa perspectiva educacional, as orientações dos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos analisados nesta pesquisa indicam a realização de atividades capazes de possibilitar o desenvolvimento da criança. A integração entre as áreas do conhecimento permite ao aluno fortalecer o seu processo de aprendizagem, ao propiciar uma visão geral da realidade.

O Ensino Fundamental tem por objetivos a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O objetivo de ensino fundamental é dar ao (a) estudante uma ideia integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com a natureza (PLANO DE ESTUDOS ESCOLA A, 2014, p. 07).

Percebemos nesses excertos dos Projetos Político-Pedagógicos a preocupação com o atendimento das crianças aos seis anos e com a construção de propostas pedagógicas coerentes com as especificidades dessa faixa etária, e também com os anos subsequentes, promovendo aprendizagens ligadas a todas as áreas do conhecimento, mas principalmente em relação à alfabetização e letramento. Essa preocupação aparece nos projetos, como destacado abaixo.

“O Ensino Fundamental preocupa-se principalmente em alfabetizar seus alunos e prepará-los para ler e interpretar; raciocinar logicamente, calcular e resolver problemas; reconhecer seu habitat e nele situar-se e relacionar-se com qualidade de vida e senso crítico” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C, 2014, p. 24).

De acordo com Batista (2006, p. 2), “[...] se as crianças são matriculadas mais cedo, as escolas podem dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados”. Ao entrarem na escola mais cedo, essas crianças têm a possibilidade de contato com o universo cultural e histórico, possibilitando maiores chances de aprendizado da leitura e da escrita.

Ao inserir a criança no mundo da leitura e da escrita, a proposta pedagógica especifica as concepções e práticas que garantam a ela o direito de ler, compreender e produzir textos e os utilizar socialmente como sujeito ativo na sociedade, ampliando suas experiências e práticas sócio-culturais, intermediando as relações dela com situações que provoquem trocas e descobertas.

Ao finalizarmos essa discussão ponderamos que a proposta curricular do Ensino Fundamental atenda as características, potencialidades e necessidades específicas tanto as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, que estão no Ensino Fundamental. Concordando com Saveli, (2008, p. 68), que diz:

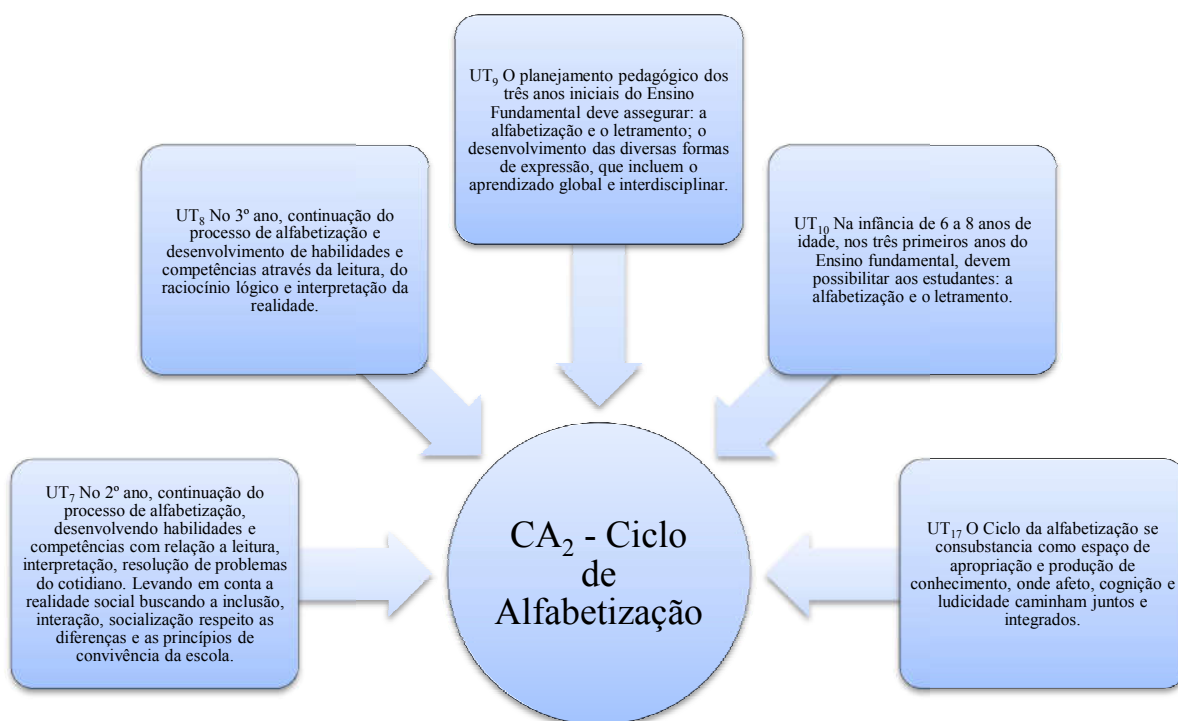
Atualmente, em todas as sociedades, há um entendimento, extremamente positivo, de que o direito à educação escolar, mais do que uma exigência da sociedade contemporânea, configura-se como um direito que permite o pleno exercício da cidadania. Sabemos que a educação como direito social e político é pressuposto básico para o exercício de todos os outros direitos. Daí a intenção de todas as sociedades buscarem garantir aos seus cidadãos o acesso à educação básica.

O desafio é pensar a prática do Ensino Fundamental que possibilite à todos a aquisição de conhecimentos em todas as áreas e dimensões, dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico se torna o orientador dessas práticas. Mas, é necessário também, conforme apontam os aportes legais, adequação do espaço físico, mobiliário, equipamentos, acervo bibliográfico e materiais de apoio pedagógico; formação continuada para os profissionais da educação na busca do entendimento pedagógico do Ensino Fundamental de nove anos. Outro ponto destacado nos projetos e também na legislação é a necessidade de envolver as famílias e profissionais da educação, como forma de garantir ao aluno um aprendizado pautado no entendimento e na dignidade, respeitando as suas possibilidades cognitivas, físicas, afetivas e culturais.

5.4.2 Ciclo de Alfabetização

Esta categoria de análise é composta por cinco Unidades de Registro, conforme evidenciado na figura a seguir.

Figura 5 – Composição da Categoria de Análise CA₂ – Ciclo de Alfabetização.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com a Lei Federal 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças aos seis anos de idade, foi necessária a adaptação das escolas em diversas dimensões, como na estrutura física, na organização pedagógica e na adaptação de conteúdos. A constituição da proposta do ciclo de alfabetização, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como sua organização curricular também passou por reorganização.

O Ciclo de Alfabetização se constitui, sob o nosso ponto de vista, como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos. A delimitação clara dos conhecimentos a serem construídos para

a garantia dessas apropriações, [...], é o ponto de partida, mas é a prática do professor que, de fato, pode possibilitar que as intenções educativas se concretizem (CRUZ, 2012a, p.7).

O histórico da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, apresentado no capítulo quarto deste texto, nos ajuda na compreensão da recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes ao ciclo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

[...] mesmo quando o sistema de ensino ou a escola fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas (BRASIL, 2010f, p. 09).

Olhando para os projetos das escolas pesquisadas, percebe-se que o entendimento sobre o ciclo de alfabetização perpassa a formação integral e a apropriação e produção de conhecimentos.

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, encontra-se a reflexão sobre o ciclo de alfabetização, sendo este um período de construção e processos de aprendizagens.

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem. Ela também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2010b, p. 22).

As Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos também apontam que os primeiros anos do Ensino Fundamental historicamente foram um obstáculo nas aprendizagens e na continuidade da formação escolar. Pois, durante muito tempo grande parte dos estudantes reprovavam na primeira série, sendo impedidos de continuar a escolarização por não estarem completamente alfabetizados, isso implicava na não conclusão dos estudos de nível fundamental em razão da repetência. Contudo, mesmo nos dias atuais, mesmo com os índices de repetência menores, eles se configuram entre os maiores do mundo (BRASIL, 2010b). E como orientação, indica que:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se

enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (BRASIL, 2010b, p. 22).

Em consonância com o art. 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, o MEC direciona o trabalho com os três primeiros anos pretendendo assegurar:

I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010b, p. 38).

Nesse sentido, o documento contempla a recomendação para que os três anos iniciais do Ensino Fundamental sejam vistos de forma sequencial, de modo a garantir a continuidade do processo de aprendizagem.

Segundo Cruz (2012b, p. 08),

A razão da ampliação do período de alfabetização para três anos, sem retenção, se justifica pela possibilidade de o ensino propiciar a produção/apropriação da escrita e da leitura baseado nos princípios da continuidade e do aprofundamento. Nesse contexto, a construção/apropriação do conhecimento pelos estudantes se daria em uma progressão durante o período.

Essas diretrizes orientam ainda que o ciclo de alfabetização seja considerado um bloco pedagógico para as escolas que optam por ciclos, mas também para as que têm regime seriado, como é o caso das escolas pesquisadas.

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010b, p. 23).

Os documentos analisados apontam para a realização do trabalho com as crianças nos três anos do ciclo de alfabetização, através de intervenções onde as crianças possam iniciar, elaborar e construir as aprendizagens, em especial, que se apropriem de conceitos para seu desenvolvimento, como a produção de textos escritos, oralidade, análise linguística e leitura.

Assim, as Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos indicam a organização

dos três anos iniciais do Ensino Fundamental assegurando:

a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010b, p. 22-23).

Na pesquisa documental realizada nas escolas, encontramos apontamentos de como devem ser organizados os três primeiros anos do Ensino Fundamental, como apresentado nos excertos abaixo relacionados.

Na infância de 6 a 8 anos de idade, nos três primeiros anos do Ensino fundamental, devem possibilitar aos estudante: - A alfabetização e o letramento; - O desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar; - O espaço de apropriação e produção do conhecimento, onde o afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados; - Mobilidade nas salas de aula e atividades que levem os estudantes a explorar mais intensamente as diversas linguagens: da literatura, das artes e a utilizar materiais que ofereçam condições de raciocinar e criar manuseando e explorando as suas características e propriedades (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAA, 2014, p. 33).

I Ciclo de Formação – Infância: O planejamento pedagógico dos três anos iniciais do Ensino Fundamental deve assegurar: I - a alfabetização e o letramento; II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar (PLANO DE ESTUDOS ESCOLA A, 2014, p. 21).

Percebe-se nestes trechos, que a preocupação do planejamento pedagógico das atividades da escola no ciclo de alfabetização deve priorizar a alfabetização e o letramento, mas também de produção do conhecimento em diferentes áreas, levando em consideração as características cognitivas, afetivas e sociais. Desenvolvendo a expressão, o raciocínio e apropriação da linguagem.

Sob esse foco, vários autores complementam a ideia que aparece nos documentos analisados, de que é preciso construir um espaço alfabetizador, onde o currículo esteja baseado na valorização, e continuidade de construção de diferentes saberes.

Nesse sentido, para crianças em fase de alfabetização, a opção por agrupamentos não seriados, a exemplo do ciclo de alfabetização, gera a necessidade de mecanismos para atender aos que, em determinado momento, não estejam evidenciando domínio dos conhecimentos esperados, sem, contudo, interromper as trajetórias de escolarização (CRUZ, 2012b, p. 8-9).

O ciclo de alfabetização, nessa concepção, é entendido como uma etapa escolar de três anos, onde os conhecimentos sejam elaborados, construídos e apropriados, com retomadas e aprofundamentos contínuos. O ciclo de alfabetização se constitui como um espaço com

diversas possibilidades para que as crianças em processo de alfabetização possam construir conhecimentos diversificados ao longo dos três anos (CRUZ, 2012b).

Para a mesma autora, um dos objetivos centrais do ciclo de alfabetização seria a garantia do direito a leitura e a escrita até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Para isso, “[...] o currículo no ciclo de alfabetização configura-se como um produto histórico-cultural, norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar” (CRUZ, 2012b, p. 07).

Em relação a essa organização, Leal (2012, p. 08-09) aponta que

O ciclo de alfabetização, nessa perspectiva, foi estabelecido como um bloco de três anos, que se justifica, dentre outros motivos, porque as crianças precisam de tempo para entender o espaço escolar de interação e para engajarem-se na cultura escolar: entender a rotina e o funcionamento da escola, os modos de interação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, os papéis que precisam desempenhar. Isto é, no primeiro ano, a criança está se inserindo nas práticas escolares, entendendo como se organizam as relações e construindo suas expectativas quanto ao que vai aprender e aos motivos pelos quais vai aprender o que é instituído.

Nos documentos pesquisados nas escolas, principalmente no Plano de Estudos, aparecem os objetivos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, e neles se apresentam expectativas em torno de um planejamento que contemple a alfabetização vinculada com as demais áreas do saber, com a socialização de conhecimentos, a convivência na escola, tudo isso com base no desenvolvimento de atividades lúdicas.

Objetivo do 1º ano: Compreender e oportunizar a alfabetização como um processo contínuo e progressivo, a fim de introduzir a criança no mundo do conhecimento de forma lúdica e atraente, respeitando sua faixa etária, buscando desenvolver hábitos e atividade de respeito a si próprio, aos demais e o exercício pleno de sua cidadania. Objetivo do 2º ano: Oportunizar atividades em sala de aula e extracurriculares que proporcionem o desenvolvimento integral do educando, bem como, aprendizagens que desenvolvam suas potencialidades cognitivas, psicomotoras e sócio-afetivas, desenvolvendo o interesse pelo estudo, zelo do material individual e coletivo, respeito às normas da escola, com a utilização de diferentes metodologias e atividades lúdicas que permitam a expressão de seus saberes sempre priorizando atitudes de convívio em grupos e em sociedade, alicerçados em valores éticos e morais. Objetivo do 3º ano: Proporcionar o aprendizado das linguagens, objetivando a comunicação eficiente, a criatividade e a integração social do indivíduo, bem como estimular no aluno o pensamento lógico e sua consciência humana e de cidadão, protegendo e preservando o meio ambiente (PLANO DE ESTUDOS ESCOLA C, 2014, p. 03).

Observando esses trechos, entende-se que no ciclo de alfabetização, os estudantes precisam conhecer e compreender como funciona a escrita, mas também se apropriar de algumas convenções sociais necessárias à leitura e à escrita em nossa sociedade, como os diferentes tipos de letras e a utilização dos espaços em branco entre as palavras. “Tais conhecimentos e habilidades contribuem, juntamente com aqueles relativos à apropriação da

linguagem escrita própria dos diversos gêneros de textos, para uma maior autonomia nas diferentes práticas sociais de leitura e de escrita presente na sociedade letrada em que vivemos” (SILVA; SEAL, 2012, p. 18).

A Escola B também aponta os objetivos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental:

Objetivo do 1º ano: Promover e incentivar o desenvolvimento das potencialidades psicomotoras, afetivas e cognitivas da criança, de forma lúdica, onde os jogos educativos e o brincar tenham papel fundamental, no processo de alfabetização, oportunizando a construção gradual e a manifestação das habilidades e competências conforme a maturidade natural da faixa etária e interferências psicossociais. Objetivo do 2º ano: Proporcionar ao educando a continuação do processo de alfabetização, desenvolvendo habilidades e competências com relação a leitura, interpretação, resolução de problemas do cotidiano de maneira criativa e dinâmica através de atividades e trabalhos diversificados conforme sua realidade social buscando a inclusão, interação, socialização respeito as diferenças e as princípios de convivência da escola conduzindo-o à descoberta do seu espaço na sociedade, aplicando e qualificando os conhecimentos adquiridos no contexto social em que vive. Objetivo do 3º ano: Proporcionar ao educando continuação do processo de alfabetização e desenvolvimento de habilidades e competências através da leitura, do raciocínio lógico e interpretação da realidade por meio dos conteúdos numa dinâmica desafiadora e criativa habilitando-o para intervir no contexto social em que vive de forma construtiva internalizando as diversidades os princípios de convivência, inclusão social e objetivos da escola e da família (PLANO DE ESTUDOS ESCOLA B, 2014, p.03).

A concepção que perpassa essas colocações extraídas dos Planos de Estudos demonstra que é importante nessa fase da escolarização o reconhecimento da realidade, a socialização com as demais pessoas na convivência escolar, o desenvolvimento motor, o desenvolvimento do raciocínio lógico, o reconhecimento do espaço em que está inserido (escolar e comunitário), tudo isso se levando em conta as aprendizagens já construídas anteriormente a entrada no Ensino Fundamental.

Para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a proposta pedagógica está baseada, através de atividades lúdicas, na socialização da criança e na construção de pré-requisitos essenciais para a alfabetização. O desenvolvimento motor, a formação de conceitos básicos, o raciocínio lógico e o respeito ao outro para a convivência harmoniosa no coletivo são os fundamentos para a construção de novos saberes no Ensino Fundamental (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C, 2014, p. 24).

Mesmo esta Categoria de Análise e suas Unidades de Registro apontarem para o ciclo de alfabetização, foram encontrados poucos elementos referentes a sugestões de atividades referentes à alfabetização nos documentos pesquisados, apenas na Escola C encontrou-se a seguinte orientação: “No 1º ano o aluno recorta fichas, escreve sílabas e depois constrói palavras, no 2º ano aperfeiçoa o conhecimento numérico através de histórias matemáticas e utilização de sucatas, no 3º ano trabalha-se a ideia de fração através de mosaicos” (PLANO

DE ESTUDOS ESCOLA C, 2014, p. 07).

Mesmo que os projetos não apontem muitos elementos sobre a concepção e a prática da alfabetização e letramento na sala de aula, percebeu-se na leitura geral dos documentos, a necessidade de planejamento das atividades pedagógicas, levando em conta os conhecimentos já constituídos pelas crianças nos espaços familiares e comunitários, bem como os construídos na Educação Infantil para os que nela ingressaram. Para além, é preciso proporcionar novas situações de aprendizagem, para que os estudantes avancem na constituição de seus conhecimentos.

Sabemos que, aos seis anos de idade, as crianças já construíram muitos saberes sobre o funcionamento da sociedade e são solicitadas pelos grupos sociais dos quais participam a interagir em eventos diversos que exigem, sobretudo os conhecimentos sobre diferentes instrumentos culturais, como, por exemplo, a escrita. Desse modo, o ciclo de alfabetização tem como um de seus focos o domínio autônomo desse instrumento cultural, a escrita, e a ampliação das capacidades de uso da oralidade em ambientes públicos (LEAL, 2012, p. 09).

Entre os objetivos da constituição de um ciclo de alfabetização, Leal (2012) destaca que esse período foi estabelecido em virtude da complexidade que a consolidação da escrita demanda, pois se busca o domínio da criança na leitura e produção de textos. Mas como nem todas as crianças terminam o primeiro ano do Ensino Fundamental lendo e escrevendo de forma autônoma, elas podem dar continuidade a esse processo nos anos seguintes.

Um ponto importante destacado pelas DCNs é sobre a transição entre as etapas da Educação Básica, salientando que é um momento de articulação e continuidade, não devendo haver rupturas e tensões. “Art. 18. § 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2010a, p. 71).

As orientações nacionais sobre o ciclo de alfabetização e em todos os anos do Ensino Fundamental direcionam para que a prática pedagógica com crianças estimule a ler e produzir textos, como também refletir sobre eles. Esses textos devem ser oriundos das diferentes esferas sociais de comunicação, mas reitera-se a “[...] importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental” (BRASIL, 2006a, p. 8).

Na perspectiva da organização curricular que propomos, a escola precisa preparar-se para ampliar as possibilidades dos estudantes de terem acesso a diferentes saberes. Os conhecimentos construídos e circulantes nos diferentes espaços sociais constituem-se como direito de todos à formação e ao desenvolvimento humano

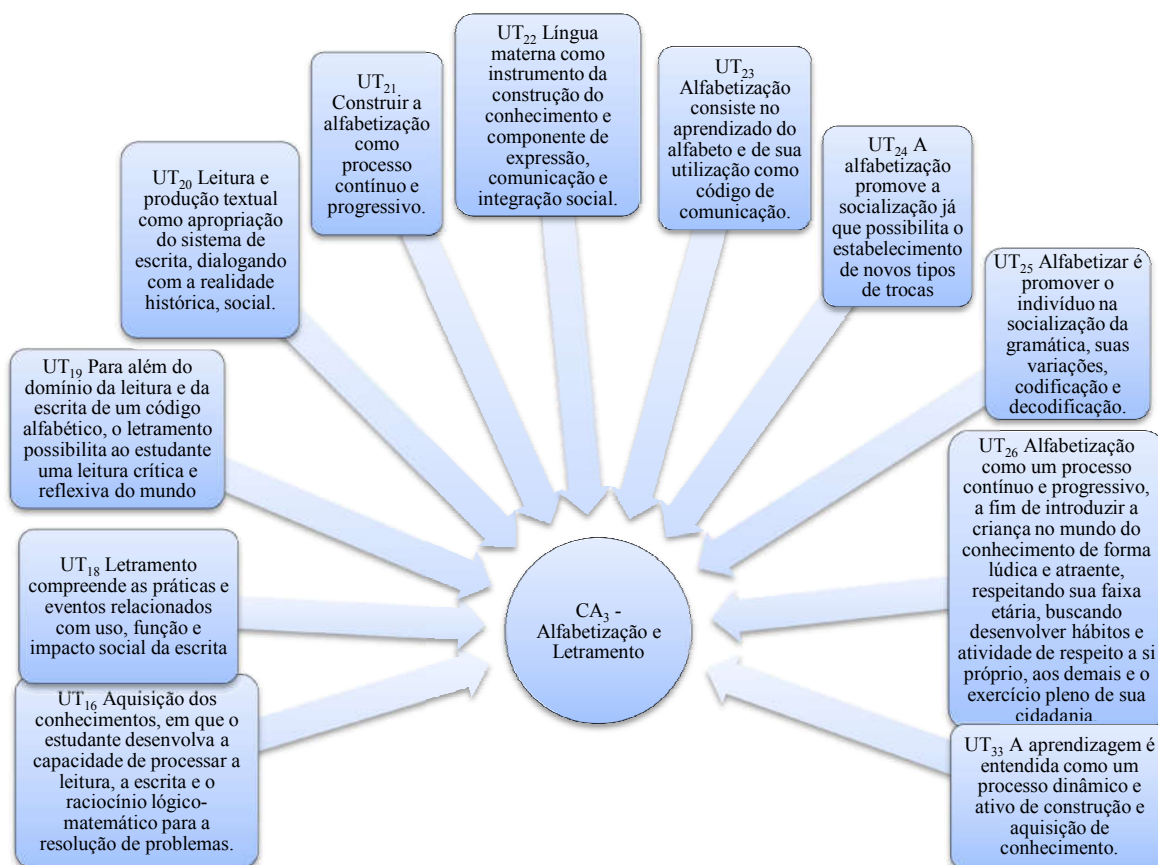
(CRUZ, 2012b, p. 09).

O ciclo de alfabetização refere-se à apropriação dos conteúdos pedagógicos básicos na aquisição dos conhecimentos, levando em conta as capacidades dos estudantes, desenvolvendo atividades que ampliem a construção da leitura, da escrita. Essa proposta foi percebida nos documentos das escolas analisadas, enfocando o processo histórico-cultural, abrangendo um conjunto de pressupostos teóricos que representam uma nova postura diante do conhecimento e da relação professor-aluno.

5.4.3 Alfabetização e Letramento

Para chegar a constituição da presente categoria houve a sistematização dos Projetos Político-Pedagógicos e dos Planos de Estudo das escolas referências dessa pesquisa. Faz-se necessário elencar que essa categoria é a que mais possui Unidades Temáticas, as quais podem ser observadas na sequência.

Figura 6 – Composição da Categoria de Análise CA₃ – Alfabetização e Letramento.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao evidenciarmos a construção da alfabetização e letramento, percebemos que esses processos estão relacionados à inserção do sujeito no mundo da escrita, de forma que possa dominá-la e utilizá-la em diferentes situações de uso dessa linguagem. Barbosa discorre sobre alfabetização e sua importância:

Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento (BARBOSA, 2003, p.19)

Pela afirmação de Barbosa (2003), as práticas pedagógicas, entre elas a alfabetização e letramento, que incluem o conhecimento da leitura e escrita, são sociais, históricas e culturais, e são modificadas conforme as necessidades sociais e a disponibilidade de novas teorias que contribuem para a construção de uma nova prática. A alfabetização, como processo sempre em construção, também passou e passa por transformações em seu entendimento e em suas

práticas, o que implica em novos dimensionamentos, metodologias e pesquisas.

Nas escolas onde esta pesquisa foi realizada, os documentos analisados apresentam a orientação e conceituação de alfabetização e letramento:

Alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. A alfabetização promove a socialização já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas, acesso a bens culturais. Alfabetizar é promover o indivíduo na socialização da gramática, suas variações, codificação e decodificação. Um dos maiores desafios da escola é a superação da fragmentação do ensino. Neste sentido, a escola busca a qualidade e a apropriação dos conteúdos básicos e a consequente aquisição dos conhecimentos representados na capacidade do aluno em processar a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático para a resolução de problemas (PLANO DE ESTUDOS ESCOLA B, 2014, p. 04).

Como parece ficar claro no excerto acima, a escola refere-se a não fragmentação do ensino, pois a alfabetização tem função também de promover a socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas e acesso a bens culturais. Assim como alfabetizar é promover o indivíduo no conhecimento do código escrito, da codificação e decodificação e da gramática.

Soares (2003b, p. 70) explica que o processo de alfabetização em sala de aula deve ter o objetivo de auxiliar a reflexão as crianças “[...] sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades”. E também auxiliá-las na apropriação do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita.

Para tal, com base nos documentos analisados, os processos de ensino-aprendizagem reconhecem e fomentam a importância da participação do estudante na construção do conhecimento, sendo papel do professor intervir pedagogicamente no sentido de promover o desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Nesse sentido a escola se constituirá como um espaço de formação dos sujeitos, contribuindo para sua formação de cidadão capaz de interagir, refletir e atuar na realidade em que está inserido.

Entendendo alfabetização como a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, processo que contribuirá para a comunicação com as outras pessoas de forma profunda e abstrata, as escolas apontam como foco dos três primeiros anos do Ensino Fundamental o desenvolvimento da alfabetização, do conhecimento das linguagens e da comunicação.

Arantes, et al. (2010), em uma visão crítica da compreensão dos termos alfabetização e letramento, entendem que

[...] a escrita não se restringe à função de representação da linguagem oral, mas passa a ser entendida como um sistema funcional, constituído pela cultura, de

natureza histórica e social. Ou seja, enfatiza-se o seu caráter simbólico, cuja essência reside no significado subjacente a ela, o qual é determinado histórica e culturalmente (ARANTES et al., 2010, p. 21).

Dessa maneira, quando relacionamos os apontamentos dos documentos analisados com as teorias educacionais, observa-se a importância das práticas de alfabetização e letramento utilizarem a leitura e a escrita como uma prática social, interligadas ao contexto real, mas também, como percebemos nos documentos pesquisados, a relação entre a alfabetização e os demais conteúdos escolares são importantes para possibilitar ao estudante a aquisição de conceitos básicos necessários à escolarização e também ao contexto fora da escola. Assim, conforme Smolka (2008, p. 61), “[...] a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, [...] permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e interação verbal”.

A linguagem, como uma ferramenta social, não ocorre de forma isolada, tendo sua constituição nas relações sociais, que são constantes no ambiente escolar. Smolka (2008, p. 45) explica essa condição, argumentando que:

[...] a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. 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.

Nas escolas onde foi realizada a pesquisa, os documentos revelam a preocupação com o desenvolvimento da linguagem, tendo como objetivo: “Melhor adquirir a capacidade de comunicação escrita, oral e física adaptando-se aos vários ambientes que estejam interagindo a fim de compreender os diversos valores incorporados em cada ação comunicativa” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C, 2014, p. 22).

Em outra passagem, aponta as ações que a área de linguagem deve ter: “Valorização da leitura através de tempo determinado na escola onde todos possam ler, e através disso, propor-se a atividade de expressão oral” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C, 2014, p. 22).

A compreensão das escolas no que se refere a leitura e produção de textos está relacionada com a sua utilização social, com a compreensão da língua materna e com o diálogo com a realidade.

Leitura e produção textual: possibilitar ao estudante condições para a apropriação do sistema de escrita pela vivência de diferentes situações. Dialoga com a realidade histórica, social dos estudantes, buscando conexões entre sua forma de entender e expressar o mundo e a elaboração da palavra escrita, com a interpretação e a

elaboração de textos, de diferentes gêneros, coerentes, aprimorando sua compreensão da língua materna e o aprofundamento da expressão escrita e oral enquanto desvelamento do mundo concreto e as possibilidades do mundo imaginário (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A, 2014, p. 35).

Referindo-se a leitura, Magalhães et al. (2012, p. 08) diz que esta envolve a aprendizagem de diferentes habilidades entre elas: “[...] o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e a construção de sentidos”, mas destaca que essas habilidades são inter-relacionadas, não podendo ser pensadas hierarquicamente.

Referindo-se às práticas de leitura e escrita como processo de comunicação, a Escola B aponta para a construção da alfabetização como processo contínuo, mas interligado a outras competências:

A comunicação é algo indispensável para todo e qualquer cidadão, por isso é necessária a formação de um educando capaz de: - Vivenciar as quatro experiências básicas na aprendizagem da língua: ouvir, falar, ler e escrever, com competência e autonomia; Construir a alfabetização como processo contínuo e progressivo; Valer-se da língua materna como instrumento da construção do conhecimento e componente de expressão, comunicação e integração social; Utilizar a oralidade como discurso e como meio de socialização; Empregar corretamente as estruturas da língua; Adquirir competência e gosto pela leitura de textos linguísticos e não linguísticos (PLANO DE ESTUDOS ESCOLA B, 2014, p. 05).

Em relação às orientações legais para a alfabetização e letramento, destacamos os projetos que visam a melhoria desse processo, aqui evidenciamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que está em vigor. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa entende que a alfabetização é prioridade no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania.

Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012a, p. 08).

Assim, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os princípios centrais que serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico são:

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

ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012a, p. 27).

Ao averiguar os documentos que orientam o PNAIC, infere-se que, para que a alfabetização se efetive, os estudantes precisam interagir com outras pessoas, ter contato com diferentes gêneros de textos disponíveis na sociedade e produzir seu entendimento da leitura e da escrita e construir seus próprios textos. A alfabetização entendida como uma construção importante para a sociedade e para a inserção dos sujeitos nos contextos sociais, exige da escola uma postura comprometida com esse entendimento, práticas adequadas ao desenvolvimento da escrita e da leitura e formação de docentes conhecedores das implicações do uso dessas linguagens na sociedade.

Associando os documentos analisados e as construções teóricas acessadas, entende-se que a alfabetização não é tarefa exclusiva de um professor, mas da escola e da sociedade, em um trabalho coletivo que produza conhecimentos necessários para o entendimento da cultura letrada, conhecimento importante para a integração em um mundo permeado pela linguagem e comunicação.

Outro ponto importante a se destacar é em relação a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que possibilitou o ingresso de crianças aos seis anos no ciclo de alfabetização, havendo uma preocupação com a precocidade da inserção nos processos de leitura e escrita e aceleração da infância. Para o esclarecimento desse questionamento, recorreremos a Kramer (2010, p. 98) com a ideia de que “[...] a alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola”, ou seja, o estudante já possui experiência com letras e números e traz esses conhecimentos para a sala de aula.

[...] alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se. Isso significa que uma criança começa a ler quando descobre que o mundo é feito de coisas que pode pegar, cheirar, apertar, morder etc., e que pode ser imitado, dramatizado, expresso na música, na dança, no desenho, na fotografia, na colagem, na montagem, na palavra falada, na palavra escrita (KRAMER, 2010, p. 98).

Nas escolas pesquisadas percebe-se a responsabilidade em assumir a ampliação do Ensino Fundamental e os efeitos que essa nova demanda trazem, como adequar suas metodologias para atender as crianças em seus diferentes conhecimentos e construções realizados fora da escola ou na Educação Infantil, com formação continuada aos docentes, proporcionando processos de alfabetização adequados ao desenvolvimento dos estudantes. O estudante tem papel fundamental nesse processo, pois a alfabetização precisa ser ancorada na compreensão e comunicação, levando em conta o que as crianças já sabem.

Esse entendimento aparece no trecho que destacamos: “O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C, 2014, p. 10).

Ao estabelecer os objetivos para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, os projetos analisados assinalam para a importância de averiguar os conhecimentos já adquiridos, e quais os saberes não foram conquistados pelos estudantes.

As crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e capacidades; é papel do professor diagnosticar o que as crianças sabem ou não sabem sobre o que ele pretende ensinar; mesmo quando chegam ao final do ano sem dominar os conhecimentos que o professor buscou ensinar, as crianças têm agregado saberes; é preciso identificar não apenas o que elas não aprenderam, mas também o que elas aprenderam, e valorizar suas conquistas; o diagnóstico sobre o que as crianças sabem ou não sabem deve servir para o planejamento das estratégias didáticas e não para a exclusão das crianças (LEAL; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 11).

Em relação ao letramento, foram poucas as referências encontradas nos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos analisados, apenas uma escola aponta para seu conceito:

O letramento compreende as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita, no entanto, não se limita às situações mediadas somente pelo texto escrito. Para além do domínio da leitura e da escrita de um código alfabético, o letramento possibilita ao estudante uma leitura crítica e reflexiva do mundo (PLANO DE ESTUDOS ESCOLA A, 2014, p. 21).

Ao considerarmos a sociedade contemporânea atual, que exige cada vez mais o conhecimento das linguagens e exige constante comunicação, fica evidenciado que o domínio técnico-instrumental da leitura e a escrita é importante, mas não suficiente. Por isso a defesa de relacionar o processo de alfabetização com o letramento, fazendo nesse movimento a aquisição de aprendizagens e conhecimentos socialmente necessários. Em vista disso, no Ensino Fundamental, especialmente nos três primeiros anos que é o período formal para o processo de alfabetização, o letramento é imprescindível para o entendimento e complementação da alfabetização, contribuindo para que os estudantes percebam a leitura e a escrita a sua volta e consigam utilizá-las nas suas vivências.

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e

prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003b, p. 92).

Ao abordar o letramento, Kleimam (2005), aponta como objetivo desse processo a reflexão de ensino e da aprendizagem considerando os aspectos sociais da língua escrita. Ao abordar a alfabetização no processo social da escrita, no qual se considera as construções coletivas e sociais, está se assumindo o letramento.

Brotto (2008, p. 11) apresenta a diversidade de entendimentos e utilização do conceito de letramento.

Letramento é um termo recente que tem sido utilizado para conceituar e/ou definir variados âmbitos de atuação e formas de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de algum modo à leitura e à escrita. Pode se referir a práticas de letramento de crianças em período anterior ao período de escolarização; à aprendizagem escolarizada da leitura e da escrita, inicial ou não; à participação de sujeitos analfabetos ou alfabetizados não escolarizados na cultura letrada, ou, ainda, referir-se à condição de participação de grupos sociais não alfabetizados ou com um nível precário de apropriação da escrita em práticas orais letradas.

Por fim, citamos Soares que entende “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p. 47).

Através do percurso de análise e reflexão dos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos das escolas pesquisadas, percebe-se que nesses documentos pouco se apresenta sobre alfabetização e letramento. Ficando a cargo dos professores a construção de metodologias que garantam o efetivo desenvolvimento da alfabetização como processo contínuo e progressivo.

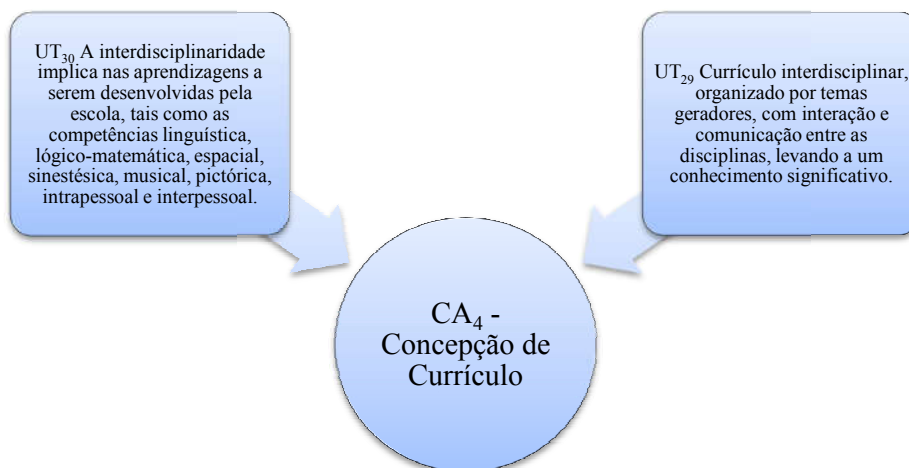
5.4.4 Concepção de Currículo

A escola é a instituição que possui a função de socialização, formação e construção de conhecimento dentro de uma sociedade. Para que esse processo se estabeleça, instituiu-se o currículo, como forma de designar os aspectos fundamentais do planejamento e organização da prática pedagógica nas escolas.

O conceito de currículo apresenta variações no decorrer do tempo, portanto, depende da concepção de educação e de escola e também das necessidades de seu entorno social. Elaborar um currículo é sempre complexo, pois envolve fatores epistemológicos e determinantes sociais nem sempre mensuráveis pelo universo pedagógico.

Nesta categoria, foram evidenciadas as Unidades Temáticas abaixo, que apontam para o currículo interdisciplinar, que leva a integração de diferentes aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos estudantes, inserindo-os em diferentes esferas sociais.

Figura 7 – Composição da Categoria de Análise CA₄ – Concepção de Currículo.



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme Moreira e Candau (2007, p. 18),

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Ao analisarmos os Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudo das escolas pesquisadas, constatou-se a concepção de currículo fundamentada na interdisciplinaridade, como aponta o PPP da Escola A:

A interdisciplinaridade é apontada como concepção de ensino e de currículo que assegura a interação e a comunicação entre as disciplinas, levando a um conhecimento harmônico e significativo. [...] Pela via pedagógica da interdisciplinaridade, acontece a construção de uma escola participativa que constrói seus conhecimentos, atendendo às exigências no campo da pesquisa e da produção de conhecimento (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A, 2014, p. 18).

Para Lima; Teles; Leal (2012, p. 08), ao citar Fazenda (1995),

O movimento pela interdisciplinaridade coloca em seu horizonte imediato a integração entre os saberes – que acontecerá graças a novos arranjos curriculares e principalmente graças a novas maneiras de trabalhar os conteúdos disciplinares. Arranjos curriculares afetam a seleção de conteúdos, metodologias de ensino,

avaliação etc. A interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação.

No sentido apresentado pelos documentos analisados, o currículo apresenta uma integração entre os diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, a fim de ser um instrumento de formação humana, como se apresenta no PPP pesquisado: “Isso implica em uma série de aprendizagens a serem desenvolvidas pela escola, tais como as competências linguística, lógico-matemática, espacial, sinestésica, musical, pictórica, intrapessoal e interpessoal” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A, 2014, p. 25).

[...] os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostas às novas dinâmicas e reinterpretadas em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da Sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas (LIMA, 2007, p. 9).

A legislação nacional também apresenta a concepção de currículo, a Resolução 07/10 do Conselho Nacional de Educação em seu Art. 9º coloca que:

O currículo do Ensino Fundamental é entendido como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivência e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010f, p. 03).

Este mesmo documento apresenta ainda, nos parágrafos que seguem como esta concepção deve ser compreendida:

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. § 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. § 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (BRASIL, 2010f, p. 03).

Em relação ao currículo para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos propõe que ele é “[...] constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construir as identidades dos estudantes”

(BRASIL, 2010b, p. 33).

Destaca-se a importância do currículo organizar a estruturação de um projeto educativo coerente com os diferentes contextos sociais e modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes envolvidos nos processos educativos (BRASIL, 2010b).

No Artigo 20, § 1º se reforça a organização do Projeto Político-Pedagógico e da proposta educativa das escolas, que deve ser “[...] construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2010b, p. 36).

Para Marinho (2008), ao levar em conta as prescrições do Governo sobre currículo, se procura entender as tendências que têm predominado no conteúdo veiculado pela escola. Para o autor, essas prescrições têm intuito de responder as demandas feitas pela sociedade à escola, em virtude das transformações sociais, culturais e econômicas pelas quais estas têm passado. As orientações curriculares, além de veicularem valores compartilhados, também são “[...] instrumentos legitimadores de saberes e atitudes capazes de referendar interesses de grupos e segmentos que disputam a hegemonia na área” (MARINHO, 2008, p. 02).

Desse modo, o currículo inclui mais do que o conteúdo a ser apreendido; nele as relações humanas na sala de aula, os métodos e as formas de avaliação são tão importantes quanto. O currículo é um instrumento de compreensão e de intervenção da realidade e da prática pedagógica, construído por pessoas em determinado momento histórico e social, ou seja, o currículo é um retrato cultural atual do meio que o circunda, a todos os interessados para que, democraticamente, participem de sua construção.

Na concepção de Moreira (2004) o currículo pode conservar, transformar e renovar conhecimentos, com objetivo de estabelecer valores desejados pela sociedade:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 2004, p. 11).

Isso está registrado no PPP da Escola B, que diz:

E o que espera a sociedade da escola? Que prepare os seus membros para a vida social e política, para o desenvolvimento de sua consciência cidadã, sendo capaz de sistematizar e organizar o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial; que tal sistematização possibilite novas conquistas e novos desenvolvimentos, ampliando a oferta do bem-estar que as questões novas, surgidas na própria produção do conhecimento, sejam dirimidas e analisadas na escola, e que ela seja, portanto, um lugar de produção de conhecimentos; que a escola possibilite a articulação dos diversos interesses dos variados setores da sociedade, sem que se perca sua verdadeira função: ensinar

(PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA B, 2014, p. 03-04).

É importante ressaltar que a compreensão emanada dos documentos pesquisados é de um currículo constituído de atividades centralmente voltadas à formação humana, é aquilo que não se pode fracionar por etapas; é a condição para o aprimoramento da racionalidade, memória, cultura, reflexão, opinião, bom senso, autonomia, ou seja, propiciar condições para que o indivíduo exercite sua humanidade, exercite sua personalidade e não apenas esteja inserido numa sociedade onde permanece automatizado; currículo para formação humana é currículo para desenvolvimento de um ser humano pleno; e também é aquilo que estabelece em sua trajetória (ações, atitudes) para que possa enfrentar a sua vivência. Ter capacidade de discernir, avaliar e realmente objetivar o que é realmente importante para a vida.

Na LDB se apresenta a orientação de organização do currículo da Educação Básica, em seu Artigo 26, diz que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, p. 09).

E no Artigo 27 estabelece que:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996, p. 10).

A partir dessa orientação, o currículo no ciclo de alfabetização deve se configurar como um conjunto de conteúdos, disciplinas, atividades, experiências e vivências na escola, visando à construção da identidade e subjetividade. O currículo é uma construção histórica e cultural, que orienta as práticas de ensino da leitura e da escrita, e para as demais áreas da aprendizagem.

Segundo Cruz (2012a, p. 10):

A consideração da interdisciplinaridade como elemento estruturante do plano curricular no ciclo de alfabetização aponta para a necessidade de planejarmos a organização do tempo sem fragmentar as áreas de conhecimento. Desse ponto de vista, faz-se necessário pensar na seleção, organização e distribuição de conhecimentos relevantes para que todos os estudantes possam se apropriar deles, a fim de atuarem na mudança de seus contextos como sujeitos autônomos, críticos e criativos. Por serem vistos como meio e não fim, os conhecimentos devem interagir em uma dinâmica pedagógica integrada e integradora, elaborada em situações de diálogos pautados em uma discussão reflexiva por meio do planejamento pedagógico coletivo e contextualizado, e fundamentado no contexto escolar.

Para a mesma autora, ao elaborar uma proposta curricular para o ciclo de alfabetização é preciso pensar nas questões de “o que”, “para que”, “como” e “para quem” ensinar. Essas decisões estão relacionadas à

(i) relevância do conteúdo (devemos saber que ele não é neutro, e sim marcado pelo interesse das diferentes classes sociais); (ii) intencionalidade (é necessário definir a intencionalidade para alcançar a finalidade em função dos objetivos); (iii) tipo de conteúdo, pois esse deve ser significativo e crítico (é preciso privilegiar a qualidade desses conteúdos, e não a quantidade de informações, e ainda, a seleção desse conteúdo deve estar relacionada com a realidade social dos alunos) (CRUZ, 2012a, p. 9).

Neste sentido, as escolas pesquisadas, em seus documentos, têm a o propósito de compreender os estudantes como sujeitos sociais e históricos, e que todos os envolvidos nos processos educativos podem modificar e construir a sociedade na qual estão inseridos. Entretanto a diversidade cultural e social nos remete a políticas curriculares de educação com permanentes reflexões de ações para educação inclusiva, redefinindo a prática e superando posturas excludentes.

Do mesmo modo, Coll (1997, p. 63) defende “[...] uma estrutura essencialmente aberta de currículo, deixando ampla margem de atuação ao professor, que deve adaptá-lo a cada situação particular, conforme as características concretas dos alunos e outros fatores presentes no processo educativo”. O que não pressupõe a falta de compromisso com conhecimentos fundamentais para as aprendizagens dos estudantes.

As práticas interdisciplinares no Ciclo de Alfabetização apresentam-se, ainda na conjuntura de escola que hoje temos, como um caminho valioso para que a alfabetização e o letramento possam ser concretizados. Todavia, essas práticas ainda se apresentam como desafios a serem superados, não só pelo professor que atua diretamente com os alunos e é o mediador dessas práticas, mas também pela escola, que ainda articula suas práticas a partir do viés disciplinar, que amolda as disciplinas e também os conteúdos e áreas do conhecimento (BARROS-MENDES; GOMES; SILVA, 2015, p. 21)

Conforme o PPP de uma escola pesquisada:

O currículo interdisciplinar se constitui no paradigma no qual a função da escola é de construir, pela práxis, uma nova relação humana, revendo criticamente o acervo de conhecimentos acumulados e tomando consciência da participação pessoal na definição de papéis sociais. [...] A educação de qualidade se fundamenta na organização de um currículo interdisciplinar e é alcançada via gestão participativa, trabalho de equipe, parceria e cooperação (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A, 2014, p. 25).

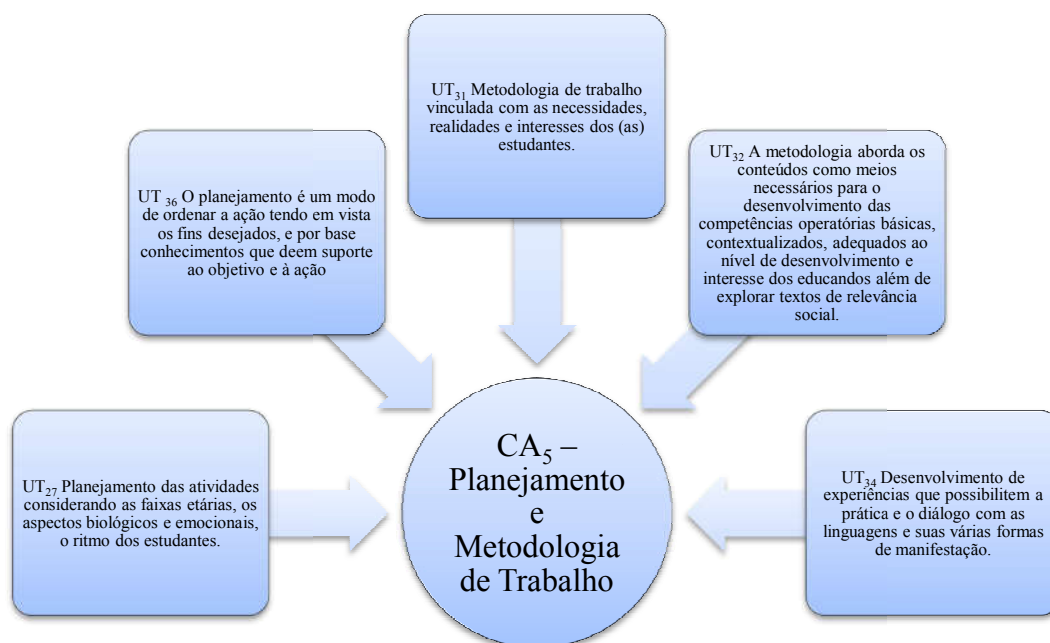
Assim compreendido, o currículo não fornece receitas prontas. O aluno participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem. O modo de ensino é visto como dialógico

e prático, requerendo um professor reflexivo. Volta-se à prática, à reconstrução do conhecimento. Compreende o homem como resultante das múltiplas culturas. Por isso quando pensamos sobre a prática curricular, nos questionamos sobre o objeto e objetivo de cada área específica do saber e qual a contribuição da mesma para formação humana. Estamos assim, questionando sobre diferentes áreas do conhecimento, em seus diferentes segmentos de atuação, enquanto processo permanente de reflexão e orientação de uma prática educativa que esteja alicerçada em diretrizes e metas que se convertam em condições teóricas e práticas que lhe propiciem mais concreticidade.

5.4.5 Planejamento e Metodologia de Trabalho

O debate em relação à Categoria de Análise 5 – Planejamento e Metodologia de trabalho está amparado nas Unidades de Trabalho apresentadas na figura abaixo. Elas são constituintes da pesquisa nos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudo de três escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Figura 8 – Composição da Categoria de Análise CA₅– Planejamento e Metodologia de Trabalho.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando nos referimos aos processos de ensino e aprendizagem, é de fundamental importância refletir sobre o planejamento e a metodologia de trabalho. No ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, se expressa a importância de promover a alfabetização e letramento, ligados as demais áreas do conhecimento, e promovendo a continuidade das aprendizagens nos anos seguintes do Ensino Fundamental.

O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos, por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora da sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, sequências didáticas, atividades de sistematização, projetos (NERY, 2007, p. 111).

Para que isso se efetive, o planejamento das atividades e de todo o processo de ensino precisa ser bem delimitado e construído coletivamente. Segundo Libâneo (1994, p. 222), o planejamento trata-se de “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Em relação a legislação sobre planejamento, a LDB indica alguns níveis de planejamento. Destacamos aqui o Artigo 12, que estabelece como uma das tarefas dos estabelecimentos de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Também aos docentes é atribuída, entre outras funções, “[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 13).

O planejamento em educação, conforme apontado na legislação, pode ocorrer em diferentes níveis, desde os sistemas de ensino, passando pelas unidades educativas, até o trabalho do professor no cotidiano da sala de aula. Apresenta-se assim a importância do planejamento integrado entre a ação docente e institucional com a problemática do contexto social em que os estudantes estão inseridos, visando integração, maior rendimento escolar e construção de novas aprendizagens.

Para Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 25):

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história.

Ao realizar a análise documental, observou-se que o planejamento escolar exerce papel importante na formação e desenvolvimento dos sujeitos participantes dos processos educativos, pois possibilita organização metodológica do conteúdo, construção de objetivos de ensino pertinentes as necessidades dos estudantes, reconhecimento dos conhecimentos já construídos pelos estudantes e avaliação desses processos. É através do planejamento que se organiza a prática educativa.

Nas escolas pesquisadas, o entendimento de planejamento e metodologia de trabalho tem como objetivo dar suporte as ações desenvolvidas no ambiente educacional:

O planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, e por base conhecimentos que deem suporte ao objetivo, à ação; é um ato coletivo, não só devido a nossa constituição social, como seres humanos, mas, de que o ato escolar de ensinar e aprender são coletivos. A parceria depende da entrega a um objetivo ou tarefa que seja assumida por todos (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA B, 2014, p. 03).

Vasconcellos (2000, p. 79) define planejamento como:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Nesse sentido, as escolas pesquisadas apontam metodologias de trabalho para que o planejamento seja realização da ação concreta em conjunto com estudantes, professores e comunidade escolar.

O processo ensino aprendizagem é desenvolvido através da abordagem de conteúdos significativos e necessários ao desenvolvimento das competências, potencialidades e habilidades compatíveis com o desenvolvimento, interesses e necessidades dos educandos. Busca interagir com o meio social, através de projetos que contribuam para a formação integral, tendo em vista sua participação, atuação sociocultural e suas experiências cotidianas, onde o educador possui o papel de mediador e orientador deste processo de transformação da sociedade (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA B, 2014, p. 08).

O planejamento no entendimento da pesquisa realizada na documentação escolar se propõe a nortear as práticas em sala de aula, embasando o professor e estudantes em práticas educativas conscientes, responsáveis e emancipadoras, por isso ele deve ser funcional e objetivo e estar ciente que não está pronto, acabado, pois precisa constantemente de avaliações e adequações.

Para que o planejamento seja desenvolvido plenamente, as escolas pesquisadas estabelecem em seus Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos, metodologias de trabalho educativo.

Trabalhar o conteúdo contextualizado, organizando-o por meio de conceitos/temas geradores/pedagogia de projetos/unidades de trabalho. Estas possibilidades de organização do ensino contribuem para superar a artificialidade da escola, aproximando-a da vida real; e estimulam a iniciativa, a criatividade, a cooperação e a corresponsabilidade (PLANO DE ESTUDOS ESCOLA C, 2014, p. 26).

Outra escola diz que “A proposta pedagógica da escola considera o processo de elaboração e trabalho com grandes projetos interdisciplinares, planejados a partir do estudo e análise da realidade da escola realizada pelas diferentes áreas do conhecimento (PLANO DE ESTUDOS ESCOLA B, 2014, p. 14).

O desenvolvimento de projetos na organização do ensino, conforme apontam as escolas pesquisadas, viabiliza uma aprendizagem significativa, pois essa metodologia de trabalho implica cooperação, envolvimento, socialização, participação e empenho de todos os envolvidos em busca de um aprendizado coerente com a realidade e as necessidades. “O projeto possibilita o trabalho com diversas fontes de informação, propondo atividades abertas e dando possibilidades de os alunos estabelecerem suas próprias estratégias de aprendizagem” (LEITE, 1998, p.75).

Para Leal e Lima, o desenvolvimento das atividades através de projetos didáticos

Aparece como parte da rotina desse período de tempo, com intenções educativas bastante diferenciadas do que se tem em mente ao se realizar as atividades permanentes. Além de favorecer as aprendizagens conceituais, pode propiciar o desenvolvimento de capacidades de organização das crianças, capacidades relativas ao monitoramento de suas próprias aprendizagens, assim como de avaliação de suas ações e motivar as crianças, por implicar em ações concretas (LEAL; LIMA, 2012, p. 14-15).

Nesse mesmo viés, a Escola C aponta como metodologia de trabalho:

Partindo da compreensão de que o conhecimento é construído socialmente, a escola dá ênfase a metodologias participativas e de pesquisa da realidade que compreendam e desenvolvam uma inter-relação entre os diversos componentes curriculares objetivando a construção de uma proposta interdisciplinar de currículo e trabalho (PLANO DE ESTUDOS ESCOLA C, 2014, p. 06).

Por consequência, a organização do planejamento e metodologia de trabalho escolar possibilita o desenvolvimento de práticas educacionais dinâmicas e contextualizadas, que propiciem ao estudante uma nova compreensão da realidade em que está inserido, levando à construção de sua autonomia.

Percebeu-se ao realizar esta pesquisa, que a elaboração do planejamento antecipa e organiza todas as etapas do trabalho educativo, não permitindo que os conteúdos e objetivos de ensino percam sua essência e importância. A metodologia de trabalho organiza a sequência e linha de raciocínio pelas quais os conteúdos precisam ser desenvolvidos, onde o professor e

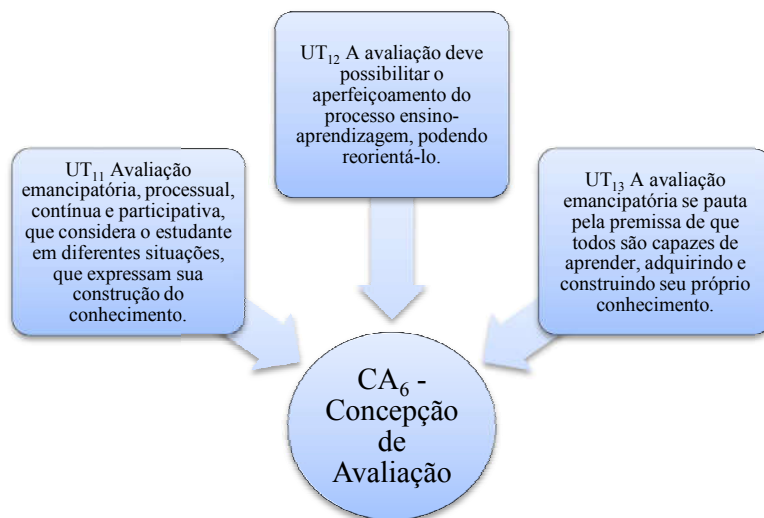
estudantes tenham a percepção e consciência do que será ensinado e dos objetivos que se pretende atingir.

O planejamento e a metodologia de trabalho, conforme os documentos pesquisados, são formas de articular a realidade, os objetivos e conteúdos de ensino para a realização de uma aprendizagem significativa, não podendo ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. Eles refletem concepções de conhecimento e desenvolvimento humano, que dão significado às ações construídas. Essas práticas educativas, se bem conduzidas e vivenciadas, se materializam nas situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes.

5.4.6 Concepção de Avaliação

Ao iniciarmos a discussão, apresentamos na figura abaixo as Unidades de Registro que compõem a categoria Concepção de Avaliação.

Figura 9 – Composição da Categoria de Análise CA₆ – Concepção de Avaliação.



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo a LDB 9.394/96 define no Art. 24 Inciso V - “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 08).

Essa perspectiva de avaliação tem caráter processual, indicando que o processo de aprendizagem deve ser avaliado durante todo o seu percurso, não apenas no final do semestre ou ano letivo. Esse conceito de avaliação busca promover a igualdade de oportunidades e a inclusão de todos no sistema educacional.

Nas escolas pesquisadas, a avaliação segue esse conceito:

Avaliação Emancipatória é fundamento do processo pedagógico desenvolvido na escola. Caracteriza-se por ser processual, diagnóstica, prognóstica, formativa e somática e se pauta pela premissa de que todos são capazes de aprender. A concepção da avaliação emancipatória, explicitada na Escola incorpora os preceitos contidos na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, salientando-se a interdisciplinaridade e a ênfase no trabalho pelas áreas de conhecimento, cujas informações devem pautar o redimensionamento das ações pedagógicas, do coletivo de professores, para avançar no processo de construção da aprendizagem (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A, 2014, p. 45).

Outro destaque nas escolas pesquisadas é em relação à avaliação diagnóstica, que se caracteriza como uma avaliação necessária para o contexto escolar, pois nesse processo os projetos analisados apontam para a necessidade de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes, e a partir disso realizar o planejamento pedagógico que contemple todos os aspectos e conhecimentos existentes em sala de aula.

Com a avaliação diagnóstica é possível acompanhar se os objetivos foram atingidos, possibilitando regulações interativas e integradoras. É necessário criar instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimentos diversos e saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, respeitando os percursos distintos e diferenciando o atendimento, instrumentos e encaminhamentos (CRUZ, 2012b, p. 21).

Outro aspecto importante a se destacar sobre avaliação é a orientação em relação ao ciclo de alfabetização. Devido ao histórico da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (descrito no quarto capítulo desta pesquisa), e também da implantação de avaliações de nível nacional, os procedimentos referentes a avaliação também precisaram ser revistos. Um das principais pontos refere-se a progressão continuada, que passou a ser instaurada em 2006 no primeiro ano, e com a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, a progressão também passou a ser no segundo ano em 2010 e no terceiro ano em 2011.

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos. § 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados. § 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se

apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala (BRASIL, 2010b, p. 10).

Dessa forma, o Ministério da Educação recomenda a progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que constituem o ciclo de alfabetização. Ao adotar esse entendimento, a legislação indica que a reprovação cria obstáculos para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Mas também reforça que é preciso constituir, promover, mediar e melhorar as aprendizagens escolares, e que elas tenham planejamento e acompanhamento.

Vasconcellos (2000, p. 05) aponta:

Estamos a combater a classificação excludente, e não só a reprovação, uma vez que a mera aprovação do aluno pode ser tão excludente quanto a reprovação, já que também não está levando à efetiva apropriação do conhecimento. Precisaria ficar muito patente que o nosso problema não é (não deve ser) aprovar ou reprovar, mas favorecer a aprendizagem e desenvolvimento humano de todos.

A legislação também registra que a avaliação deve fazer parte da proposta curricular:

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve: I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes. II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando (BRASIL, 2010b, p. 10).

Fazendo a relação entre as orientações contidas nos documentos escolares pesquisados e a legislação referente a avaliação, identificou-se o entendimento de avaliação como um instrumento diagnóstico, orientando que as práticas em sala de aula sejam de avaliação contínua, dinâmica e descentralizadora. Ela é entendida como instrumento de reflexão e não de exclusão, favorecendo o desenvolvimento do aluno, de forma democrática e com entendimento de como ocorre a aprendizagem do aluno, e entender o porquê quando a mesma não ocorre.

A avaliação como processo obriga-nos a observar o estudante em diferentes situações, que expressam sua construção do conhecimento, considerando não só as

suas produções em si, mas também as circunstâncias e condições de sua elaboração, que podem interferir, favorecendo ou dificultando as aprendizagens. A investigação contínua sobre os processos da construção da aprendizagem demanda rigor metodológico, por meio de registros significativos que sinalizem as possibilidades de transformação. Investiga as construções já realizadas pelos educandos, investindo na autonomia, na autoria, no protagonismo e na emancipação dos sujeitos. Ainda, subjacente à concepção de Avaliação Emancipatória, encontra-se o protagonismo do estudante, voltando-se todas as ações da escola para firmar sua autoconfiança e autonomia com participação ativa na vida da escola, de sua comunidade, ampliando tais posturas para o todo social (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A, 2014, p. 45).

As escolas pesquisadas apontam para a avaliação diagnóstica como instrumento de suporte para o planejamento e execução das atividades. Essa forma de avaliar também para aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Na dinâmica educativa, a avaliação é diagnóstica, constitui-se em um instrumento de suporte e planejamento e execução das atividades, que envolve professor e educando. É preciso avaliar permanente e processualmente. Assim, a avaliação diagnóstica tem caráter formativo, por considerar o processo educativo, com vistas a reorientá-lo (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A, 2014, p.46).

Compreendemos que a avaliação deve permear todas as atividades pedagógicas, principalmente na relação professor com o aluno e no tratamento dos conhecimentos trabalhados neste espaço. Portanto, a intervenção do professor ajuda a construir as mediações necessárias para a construção do conhecimento. A avaliação do aproveitamento do aluno será diagnóstica, contínua e de forma global, mediante verificação de competência e de aprendizagem de conhecimentos, em atividades de classe e extraclasse (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C, 2014, p. 27).

Na avaliação do aproveitamento escolar, conforme os documentos analisados, preponderam os aspectos qualitativos da aprendizagem, considerada a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade dos conteúdos, dando-se relevância à atividade crítica, à capacidade de síntese e a elaboração ao invés da mera memorização.

Conforme Cruz (2012b) para que a avaliação tenha êxito, a escola precisa ter o currículo organizado e os critérios avaliativos definidos, caso contrário, a avaliação ocasionará a exclusão interna, não promoverá o avanço da aprendizagem e desenvolvimento, não atenderá aos objetivos propostos. Referindo-se a progressão nos ciclo de alfabetização, a autora pontua que

Se o ciclo da alfabetização romper com a repetência e a evasão, não necessariamente o nível de êxito nas aprendizagens pelas crianças aumentará. São necessários mecanismos para atender a todas as crianças para que avancem por meio das progressões e sucessões necessárias para o aprofundamento dos conteúdos a cada ano (CRUZ, 2012b, p. 19-20).

A avaliação emancipatória, como apontado pelas escolas, visa à participação do estudante no processo de ensino-aprendizagem, ele é sujeito atuante em todos os processos desenvolvidos na escola. Nessa perspectiva, avaliar é oferecer oportunidades para estudantes e

educadores, de reflexão e revisão das práticas, buscando a compreensão e transformação das dificuldades dos estudantes.

Entretanto, uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectuais e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade) (HOFFMANN, 2007, p.18).

Em outra passagem do Projeto Político-Pedagógico da escola, destaca-se a avaliação emancipatória como parte de um processo de conhecimento da realidade e de sua transformação, onde os estudantes são respeitados em seus conhecimentos e diferenças.

Precisa-se romper com o sistema de avaliação que seleciona, classifica e hierarquiza. A avaliação emancipatória merece um destaque à parte, pois diz respeito a um processo mais amplo e abrangente que abarca todas as ações desenvolvidas na ação pedagógica, assim como todos os sujeitos envolvidos. A avaliação emancipatória está numa vertente político-pedagógica cujo principal interesse é emancipador, ou seja, libertadora buscando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua “própria história” e gerem as próprias alternativas de ação (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C, 2014, p. 28).

A avaliação permite refletir, questionar e modificar as ações educativas, dessa forma ela não é uma etapa isolada, mas sim componente do processo de ensino e tem como objetivo a verificação dos resultados obtidos relacionados com os objetivos propostos, para então qualificar e orientar as decisões em relação às atividades didáticas (LIBÂNEO, 1994). Isso é descrito nos projetos das escolas:

A avaliação caracteriza-se como um processo contínuo, participativo, cumulativo e interativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. O ato educativo é percebido como um todo, onde ensino e aprendizagem ocorrem simultaneamente, onde avaliação e recuperação fazem parte desse processo, acontecendo, permanentemente, num mesmo tempo pedagógico, uma vez que é parte indissociável do processo, cujo compromisso maior é a aprendizagem (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA B, 2014, p. 25).

A avaliação, nesse entendimento, obedecerá à ordenação e a sequência do ensino e da aprendizagem, bem como, a orientação do currículo como um projeto intencional e planejado que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência a uma aprendizagem continuada. Na avaliação serão considerados os resultados obtidos durante o período letivo, num processo contínuo. Avaliação esta que visa a contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos com vistas às mudanças necessárias para essa aprendizagem. Isso pode ser visualizado na referência que a Escola B faz à avaliação:

Realizada através de um processo contínuo, participativo e cumulativo, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação inclui um número cada vez maior de pessoas, devido à flexibilização dos critérios e procedimentos pedagógicos da avaliação diagnóstica e da elaboração de documentos mais completos e esclarecedores. Dentro dos aspectos qualitativos, a ênfase maior está no ser humano entendido como cidadão autônomo, capaz de vivenciar, adquirir e construir os conhecimentos que são relevantes ao seu cotidiano social. Quanto aos aspectos quantitativos, é levada em conta a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos durante as atividades realizadas em sala de aula e fora dela, no decorrer do ano letivo, através da observação e análise constante do professor e seu diálogo com os estudantes (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA B, 2014, p. 26).

Identificando as referências sobre avaliação nos projetos e planos de estudos, observou-se que a avaliação não se refere apenas aos alunos, mas também aos professores, a escola, ao trabalho pedagógico desenvolvido. Ela é uma contribuição para a percepção e a melhoria do ensino e das estratégias utilizadas pelos professores no desenvolvimento e construção de seus objetivos. A avaliação é um importante instrumento de construção e reconstrução que perpassa desde o planejamento até a realização de atividades e a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Hoffmann, (2008, p. 152) “Avaliar envolve um conjunto de procedimentos didáticos cuja finalidade é acompanhar o aluno em seu percurso de aprendizagem, durante o qual ocorrem avanços e/ou retrocessos em múltiplas dimensões. Avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento”.

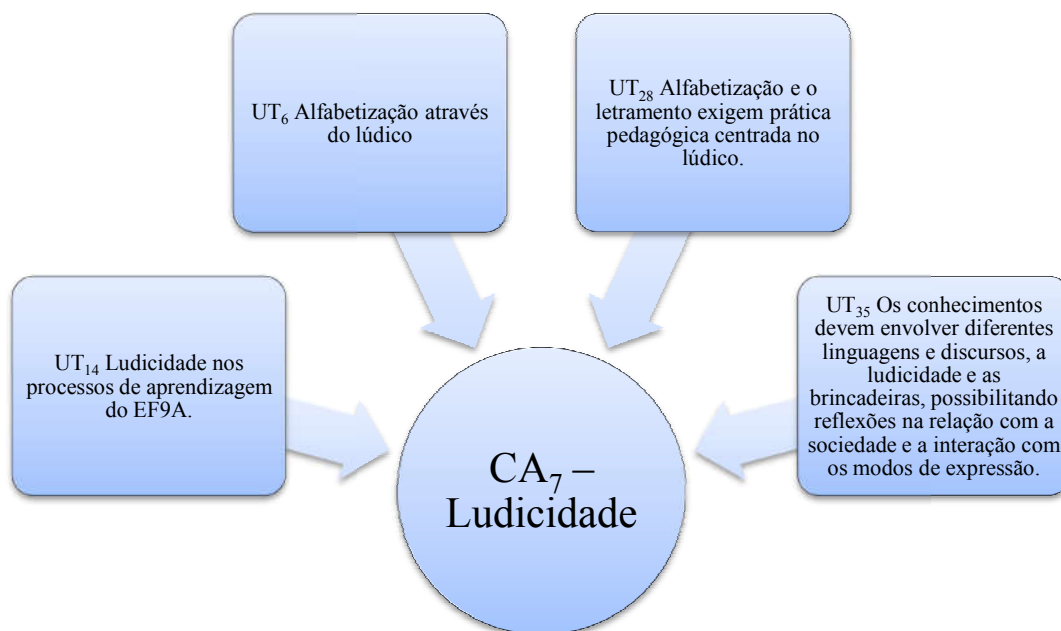
Assim, podemos dizer que a avaliação apresenta diversos significados, englobando a orientação para o estudante prosseguir, promovendo oportunidades de avanço e construção do conhecimento, além de muitas outras dimensões que a avaliação perpassa.

5.4.7 Ludicidade

A sociedade atual é voltada para o conhecimento, sendo a escola um espaço proporcionador de aprendizagens, assim como das práticas lúdicas, com o objetivo de proporcionar a aprendizagem em suas mais diversas formas. Por consequência, os Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos das escolas apontam para a prática pedagógica centrada no lúdico.

A constituição desta categoria partiu das Unidades Temáticas apontadas na figura abaixo:

Figura 10 – Composição da Categoria de Análise CA₇ – Ludicidade.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a constituição dessas Unidades Temáticas, buscaram-se nos projetos das escolas apontamentos relevantes sobre os processos de ensino-aprendizagem, entre eles destacou-se a ludicidade como processo que deve acompanhar o trabalho pedagógico durante o ciclo de alfabetização.

O Ciclo da alfabetização se consubstancia como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados. Nesta perspectiva, cabe aos (as) professores (as) adotarem formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade nas salas de aula, utilizando mais intensamente as diversas linguagens da literatura, das artes, por meio de materiais que ofereçam condições de raciocinar, criar, manusear e explorar as suas características e propriedades (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAA, 2014, p. 21).

Como apontado na referência acima, o uso do lúdico é fundamental como recurso de ampliação e representação do conhecimento. A dimensão lúdica que se apresenta no desenvolvimento de atividades em sala de aula contribui para a superação das barreiras disciplinares, tornado flexível as suas separações e dicotomias, caminhando para uma prática interdisciplinar com vistas na melhoria da educação e da realidade pessoal e coletiva dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

O ser humano passa por diversos processos de desenvolvimento, e o lúdico, que envolve o brincar, jogar e se relacionar de forma alegre está vinculado a esse desenvolvimento. Dessa forma, no início da escolarização, as atividades lúdicas e o ambiente

acolhedor são importantes para a estimulação de novas descobertas.

A criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura, para conhecer os objetivos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos, para desenvolver a linguagem e a narrativa, para trabalhar com o imaginário, para conhecer os eventos e fenômenos que ocorrem a sua volta (KISHIMOTO, 1994, p. 19).

Através do brincar a criança se expressa livremente, pois nele envolve ação, faz-de-conta, imaginação, imitação, envolvimento com a brincadeira, diversão, levando a criança tratar e entender os mais diferentes temas de forma simbólica, o que depois é refletido nas ações cotidianas. Assim, o lúdico tem importância no desenvolvimento infantil à medida que proporciona experiências, possibilita a construção da identidade, estimula a autonomia e também as experiências coletivas.

Defendemos aqui 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. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e que acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares bem claras (KRAMER, 2006, p. 20).

Apresenta-se assim a função do professor, no espaço escolar, de mediação dos trabalhos e atividades através da dimensão lúdica, levando os alunos a conhecer e atingir os objetivos da aprendizagem dos conteúdos, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de apropriar-se do conteúdo da melhor maneira possível e a socialização do que é aprendido.

A brincadeira e o jogo permitem a construção da capacidade cognitiva da criança, por meio deles a criança domina os conhecimentos, relaciona-se com os demais e utiliza as aprendizagens no mundo real. Na brincadeira, a criança simula situações reais e imaginárias, recria comportamentos, estabelece relações, toma decisões, faz escolhas e descobertas, isso contribui na sua relação com as situações cotidianas que enfrentará na sociedade e na convivência com as pessoas.

Para Vigotski (1989, p. 84) “As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”.

Assim percebe-se a ludicidade nos projetos analisados:

A Escola é espaço para interação, comunicação no sentido da construção de uma sociedade solidária e fraterna, que respeite e acolha a diferença enquanto enriquecimento da diversidade do ser humano, com conteúdo, com pesquisa, com atividades que aliem o lúdico como parte integrante do processo educativo e firme o espaço escolar enquanto lócus de exercício da participação de toda a Comunidade Escolar (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A, 2014, p. 19).

De acordo com Ronca (1989, p. 29) “O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência”.

A Escola C aponta entre os objetivos do Ensino Fundamental “Oportunizar metodologias diferenciadas que contemplem a brincadeira e o jogo, tornando o aprendizado um momento lúdico, criativo e atraente para a criança” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C, 2014, p. 11).

Nesse mesmo viés, a Escola A refere-se ao ciclo de alfabetização como o primeiro contato com a escola, onde inicia o processo de socialização, “Neste momento a alfabetização e o letramento exigem prática pedagógica centrada no lúdico” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A, 2014, p. 33). E complementa-a dizendo:

Na infância de 6 a 8 anos de idade, nos três primeiros anos do Ensino fundamental, devem possibilitar aos estudante: A alfabetização e o letramento; O espaço de apropriação e produção do conhecimento, onde o afeto, cognição e ludicidade caminham juntos e integrados (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A, 2014, p. 33).

Observa-se nessa passagem, que a alfabetização e o letramento precisam estar ancorados na ludicidade, pois são processos que devem proporcionar contato prazeroso com a leitura e escrita, integrando ação, pensamento e sentimento. Através de brincadeiras e jogos, o ciclo de alfabetização precisa ser momento de contato com diferentes formas de leitura e escrita, como histórias, contos de fada, gibis e livros infantis, bem como, leitura e escrita de bilhetes, cartas, exposição dos nomes próprios, registros das aulas, de passeios, músicas infantis e receitas. Trazendo o mundo real e imaginário para a construção do conhecimento.

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Em relação à legislação, a ludicidade aparece como aporte para a melhoria dos resultados que o processo educacional pretende alcançar:

A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar (BRASIL, 2007a, p. 98).

Uma aula planejada para desenvolver a autonomia, a criatividade, a emancipação do sujeito está envolvida pela dimensão lúdica, promovendo o estudante a ser sujeito do processo pedagógico, criando sonhos, utopias e diferentes formas de ver o mundo. Através das brincadeiras a criança participa das aulas com alegria, vontade de saber e envolvimento. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidade e naturalidade (KISHIMOTO, 1994).

A Escola B, em seus documentos, enfatiza a ludicidade no atendimento das crianças no Ensino Fundamental a partir dos seis anos, e apresenta a metodologia de trabalho de alfabetização através do lúdico:

No 1º ano do Ensino Fundamental a metodologia utilizada pela escola fundamenta-se na alfabetização através do lúdico; da ocupação dos espaços externos buscando a liberdade de movimento e qualificação dos aspectos psicomotores, psicossociais e afetivos, num processo progressivo de aprendizagem para todos os estudantes (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA B, 2014, p. 20-21).

Conforme Kishimoto (1994), o lúdico é uma dimensão de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, expressando as características da criança, sua natureza psicológica e seus interesses. Esses momentos colaboram para a aquisição de valores importantes, possibilitando a socialização e internalização de conceitos de maneira significativa. E, ao observar isso, possibilita ao educador o planejamento de atividades que contemplem as dificuldades e lacunas que os estudantes apresentam nos conteúdos desenvolvidos.

Uma postura lúdica não é necessariamente aquela que ensina conteúdos por meio de jogos, mas na qual estejam presentes as características do lúdico, ou seja, no modo de ensinar do professor, na seleção de conteúdos e no papel do aluno. O professor, neste processo, reconhece a importância da ludicidade e tem uma postura ativa nas situações de ensino. O aluno, nessa situação, aparece como sujeito da aprendizagem, em que a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas (KISHIMOTO, 1994).

Diante dessas considerações identificamos que tanto na literatura quanto nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas, a aprendizagem centrada na ludicidade estabelece forte influência nos processos de alfabetização e letramento do Ensino Fundamental de nove anos, buscando valorizar as características da infância.

Ao abordarmos as Categorias de Análise evidenciadas nesta pesquisa, os elementos que compõem a investigação sobre o objetivo desse estudo que se propôs a investigar, como se caracteriza a alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

As categorias foram evidenciadas através do estudo dos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudo das escolas pesquisadas, e após o trabalho de análise de conteúdo, alcançaram-se as seguintes categorias: Ensino Fundamental; Ciclo de Alfabetização; Alfabetização e Letramento; Concepção de Currículo; Planejamento e Metodologia de trabalho; Concepção de Avaliação; Ludicidade.

A discussão e diálogo das categorias com a legislação pertinente e com as concepções teóricas foram abordadas anteriormente, considerando a pertinência e os achados nos documentos escolares. A partir destas reflexões percebeu-se elementos que contribuem para os estudos em relação a alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos, pois todas elas são partes da construção dos processos que visam a formação dos estudantes na leitura, escrita e nos demais conteúdos e contextos do Ensino Fundamental.

Os Projetos e Planos de Estudo averiguados apontam para a constituição do Ensino Fundamental objetivando a formação do cidadão autônomo, estabelecendo relações educativas com seus pares e envolvidos nos processos educativos das escolas. As escolas passaram por período de reorganização do Ensino Fundamental, em virtude da legislação que permitiu a ampliação dessa fase de ensino para nove anos, estando presente nos Projetos Político-Pedagógicos referências a essa mudança. Esse processo apresentou preocupações e desafios, mas também possibilitou a reflexão sobre as práticas de ensino desenvolvidas com as crianças pertencentes ao Ensino Fundamental.

Outra precaução aparente nos documentos é em relação ao planejamento pedagógico, que é orientado para a realização de atividades que produzam conhecimentos nas diferentes áreas do saber, em especial priorizando a alfabetização, levando em consideração o que os estudantes já conhecem.

O planejamento das atividades de ensino e aprendizagem constituem parte importante do desenvolvimento dos processos educativos. Através dele os conteúdos escolares, as atividades, os objetivos e a avaliação são organizados e colocados em prática de forma consciente e educativa, possibilitando a participação de todos os envolvidos na prática pedagógica. Nesta pesquisa o planejamento aparece nas escolas pesquisadas como orientador das práticas pedagógicas, contribuindo para que os professores, juntamente com os estudantes, desenvolvam práticas pertinentes com o contexto social em que vivem.

A avaliação também se apresenta como fundamental para o pleno desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas pesquisadas, ela é entendida como um instrumento diagnóstico, orientando que as práticas em sala de aula sejam de avaliação contínua, dinâmica e descentralizadora.

Para as escolas pesquisadas, a alfabetização promove a socialização e o estabelecimento de troca de saberes e conhecimentos, elevando as aprendizagens para níveis maiores. A alfabetização promove a criança no mundo do conhecimento de forma lúdica, respeitando a faixa etária e desenvolvendo atividades para o pleno exercício da cidadania. Através da reflexão feita nas categorias de análise, identificou-se a alfabetização e o letramento na constituição da leitura e escrita como práticas sociais e com os conteúdos escolares, possibilitando a utilização dessas tecnologias tanto na escola como no cotidiano fora do ambiente escolar. No que se refere ao letramento, apenas uma das escolas pesquisadas aponta em seus documentos a necessidade de desenvolver práticas alfabetizadoras relacionadas com o letramento.

A alfabetização e o letramento são desenvolvidos de forma lúdica, pois são processos que proporcionam o contato com a leitura e a escrita, e essa relação precisa ser envolvente, atrativa e respeitar os conhecimentos e a faixa etária das crianças. Através de brincadeiras, jogos, atividades lúdicas ocorre o contato com diferentes formas de leitura e escrita, que envolvem o imaginário, a abstração e a construção de conceitos. Trazendo o mundo real e imaginário para a construção do conhecimento.

Mesmo verificando-se a falta de elementos que orientam os processos de alfabetização e letramento nas práticas educativas, as análises realizadas nos documentos sinalizam o desenvolvimento de um trabalho onde as crianças possam apropriar-se de conceitos que contribuem para a alfabetização, como a oralidade, a leitura, a produção de diferentes gêneros textuais, a escrita. Detectou-se que os documentos pesquisados apresentaram a alfabetização como objetivo da aprendizagem, destacando sua importância na formação de seres humanos incluídos na sociedade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão” Edgar Morin

O trabalho de pesquisa nasce do desejo de compreender os processos educacionais realizados nas escolas e no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e de refletir sobre educação como um processo de construção do conhecimento, o qual se desenvolve nas relações sociais e escolares.

A pesquisa intitulada “A perspectiva da alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de Nove Anos” destacou a importância da escrita e da leitura para as vivências sociais e construção da cultura. Trouxe presente os estudos sobre a alfabetização e letramento e o seu desenvolvimento no Ensino Fundamental de nove anos, evidenciado que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ocorrer através da mediação, pois a alfabetização é um processo específico para a apropriação da escrita, que possibilita ao estudante a autonomia para ler e escrever.

O trabalho de pesquisa teve como problemática: Como tem se caracterizado em termos de alfabetização e letramento a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos?

Essa problemática deve-se à centralidade que a alfabetização e o letramento têm ocupado no debate sobre educação escolar, sendo o foco de políticas públicas, programas e projetos educacionais que visam sua consolidação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como orientador da presente pesquisa, delineou-se como objetivo geral: Investigar como se caracteriza a alfabetização e letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. E como objetivos específicos: a) Identificar na revisão de literatura o que está sendo produzido sobre a temática e objeto de pesquisa; b) Compreender quais são os avanços, recuos e possibilidades da/na história da alfabetização no Brasil; c) Identificar na legislação nacional a constituição histórica do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, desde sua organização até sua implantação; d) Compreender como as políticas de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos foram ou estão sendo implementadas no município de Erechim, pertencente ao Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul; e) Identificar nos Projetos Político-Pedagógicos e nos Planos de Estudo como estão sendo implementadas as políticas do Ensino Fundamental de nove anos no município de Erechim, Rio Grande do Sul; f) Analisar as compreensões acerca de alfabetização e letramento que permeiam os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Estudo no município de Erechim, Rio Grande do Sul.

No decorrer desta pesquisa, buscamos primeiramente, delinear os pressupostos teóricos relacionados às complementaridades e diferenças atribuídas aos processos de alfabetização e letramento, compreendendo que esses processos ocorrem simultaneamente ao longo da escolarização. Atentamos que é preciso compreender que a alfabetização e o letramento são processos que se desenvolvem conjuntamente, e esse entendimento é prioritário para o pleno desenvolvimento do trabalho no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.

A função da escola abarca as atribuições de organizar os processos pertinentes a alfabetização e ao letramento, para que o estudante consiga atuar na sociedade, construir sua cidadania, conhecendo e respeitando seus direitos e deveres. Por isso, o período de escolarização é fundamental na formação de cidadãos conhecedores da realidade e críticos em relação a ela. A alfabetização e o letramento são responsabilidades pedagógicas e sociais, seu desenvolvimento contribui para o sujeito estar inserido no mundo.

Outro foco deste estudo foi a legislação que constitui a história do Ensino Fundamental de nove anos, neste ponto, verificou-se a existência de uma gama de Portarias, Pareceres, orientações sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, sendo que esta é uma construção recente, mas que já era discutida a um longo período. Essa

mudança nas políticas públicas de atendimento as crianças trouxe oportunidades para que as escolas e envolvidos nos processos educacionais repensassem as suas práticas. A inclusão de crianças aos seis anos no Ensino Fundamental, do ponto de vista da legislação, possibilitou um tempo maior destinado à aprendizagem, em especial às crianças menos favorecidas economicamente. Ao ingressar mais cedo no Ensino Fundamental, a criança tem mais tempo de apropriação de conhecimentos, entre eles a alfabetização e o letramento, possibilitando assim alcançar níveis maiores de escolaridade.

A Constituição de 1988, ao reafirmar a educação como direito constitucional de todos os cidadãos, é bastante clara a respeito da finalidade a ela atribuída, onde para além da cidadania visa o pleno desenvolvimento da pessoa. Este artigo da Constituição Federal assegura a educação como um direito do cidadão, o que proporcionaria dessa forma igualdade de oportunidades.

A partir da LDB 9.394/96 e da Lei nº 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, propõe-se uma nova orientação metodológica para o currículo, em busca da formação humana coletiva. Intensificando os debates em torno da questão da alfabetização, que exige uma compreensão mais ampla do que aquela limitada ao processo em si (BRASIL, 2006a).

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar (BRASIL, 2009a, p. 11).

Em relação a alfabetização e letramento, foram e estão sendo construídos pelos órgãos nacionais e estaduais de educação, programas e orientações que buscam organizar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelas instituições escolares. Os programas orientam principalmente a formação de professores alfabetizadores.

Através da pesquisa realizada nos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos de três escolas estaduais, localizadas no município de Erechim, pertencentes ao Sistema Educacional do Rio Grande do Sul, foram organizadas as informações relevantes a este estudo, com a construção de categorias de análise, que discutiram o Ensino Fundamental, o Ciclo de Alfabetização, a Alfabetização e Letramento, a Concepção de Currículo, o Planejamento e Metodologia de trabalho, a Concepção de Avaliação e a Ludicidade no contexto da alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos.

A análise dos dados apontou a preocupação para o desenvolvimento do Ensino

Fundamental atento com a formação básica do cidadão, e principalmente em alfabetizar os estudantes como forma de prepará-los para ler e interpretar o mundo a sua volta. Para a efetivação dos objetivos do Ensino Fundamental, é preponderante o desenvolvimento de conhecimentos de diferentes áreas do saber. Sendo que cada área do conhecimento tem seus objetivos específicos, o trabalho pedagógico implica na construção de práticas que interliguem as abordagens dos níveis de aprofundamento indicados para cada ano de ensino, bem como em relação a construção realizada na Educação Infantil.

Partindo desse pressuposto, encontra-se na escola um local importante para o desenvolvimento humano. Pois nela se sistematizam os conhecimentos culturais e históricos da humanidade, e também é espaço de socialização entre os sujeitos. A escola irá desempenhar bem seu papel, “[...] na medida em que, partindo daquilo que a criança sabe, ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos” (REGO, 2011, p. 108).

O que é importante assinalar a partir do que foi apresentado, especialmente a respeito da alfabetização, numa perspectiva de humanização dos sujeitos, é que a aprendizagem e o desenvolvimento humano, seja na escola ou nas relações cotidianas, o ser humano precisa construir novas formas de pensamento, inserção e atuação no meio em que vive. Nesse contexto, a definição e organização dos processos de alfabetização também estão condicionadas ao momento histórico atual e à compreensão do que a sociedade entende como padrão necessário para a inserção do sujeito em suas atividades letradas.

A concepção de alfabetização constituída apenas pela junção de fonemas e grafemas foi utilizada por muito tempo, onde em uma sociedade constituída por um grande número de analfabetos, a simples associação de letras e sons para produzir palavras e pequenas frases era suficiente para ser alfabetizado. Mas esse conceito de alfabetização não é mais suficiente na sociedade atual, marcada pela complexidade de relações, pela informatização, pelo amplo acesso a informações, onde o conhecimento da linguagem escrita e a leitura são condições para a cidadania. Consideremos também as palavras de Kramer,

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 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 é essencial. Ler, 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, p. 18).

Os estudos sobre alfabetização e letramento sustentam que essa prática precisa ser realizada concomitantemente, levando a compreensão e utilização do código alfabético e ao

entendimento da cultura e do espaço social, proporcionado autonomia aos estudantes. Ler, escrever e compreender o que foi lido e escrito é fundamental e uma tarefa essencialmente necessária.

Para Colello (2004, p. 110) “[...] aprender ler e escrever implica não apenas o conhecimento das letras e o modo de decodificá-las (ou associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural”. Ampliando o entendimento de alfabetização, passou-se a utilizar o conceito de letramento, pois além de entender o funcionamento do sistema de escrita, é essencial comprometer-se com práticas sócias de leitura e escrita.

Soares (2003a, p. 64) afirma que,

[...] para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que obtém por meio do processo de alfabetização, e o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.

Para que isso se efetive, é essencial o planejamento educacional, que inclui a previsão das atividades didáticas, sua organização e coordenação relacionadas aos objetivos propostos, mas também a sua readequação no decurso do processo de ensino. Essa flexibilização do planejamento muitas vezes é necessária em face de imprevistos, realidade da sala de aula (que muitas vezes é diferente do que foi planejado/diagnosticado), as condições de espaço físico, de anseios e necessidades dos estudantes.

No entanto, para planejar a ação didática, é necessário avaliar o que as crianças já sabem e sobre como pensam sobre os temas em foco. [...] Os professores devem ter informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino e sobre as práticas de linguagem, para, assim, possibilitar um ensino e aprendizagem mais sistemática em cada ciclo ou série, com objetivos progressivos. [...] O planejamento coletivo, o estudo sistemático são exigências claras hoje para a melhoria da educação brasileira (LIMA; TELES; LEAL, 2012, p. 08).

Ao realizarmos a análise de dados em relação a problemática e aos objetivos propostos, percebemos que os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Estudos das escolas pesquisadas seguem as diretrizes e orientações federais e estaduais em relação ao Ensino Fundamental. Todas as escolas passaram pelo processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, mas não foi possível perceber nos documentos quais foram os tensionamentos gerados por essa nova organização pedagógica e administrativa nas práticas cotidianas das escolas.

Outro ponto analisado nos documentos escolares se refere a alfabetização e

letramento, percebendo-se a fragilidade na orientação desses processos, poucos elementos aparecem, o que demanda a necessidade dos professores, em suas práticas, ofertar e garantir que sejam processos desenvolvidos adequadamente à realidade e necessidade dos estudantes. Principalmente em relação ao letramento, apenas uma escola se refere a esse processo como constitutivo da formação do estudante, nos documentos das outras duas escolas, a referência é sempre sobre alfabetização. Em vista disso, é preciso questionar sobre essa prática, se acontece ou não, qual o entendimento dos professores acerca do letramento, se ele está presente em sala de aula e nas práticas escolares.

Diante dessas considerações, o estudo sobre a história educacional, da alfabetização e do letramento, da legislação que ampara o Ensino Fundamental, dos documentos escolares (Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudo) e a organização e análise dos dados emanados desses documentos, proporcionaram a reflexão sobre as diferentes concepções em relação a essas temáticas, bem como sobre as orientações que embasam o desenvolvimento de práticas educacionais. No entanto, mesmo com as considerações dessa pesquisa, é necessário mais estudos, pois as concepções e orientações que aparecem nos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos das escolas são frágeis, não dando conta da complexidade desses processos. Para melhoria do entendimento e das práticas de alfabetização e letramento é preciso ter conhecimento de como se organizam esses processos, para que a prática seja qualificada e, com isso, se contribua para a melhoria do Ensino Fundamental e da Educação Básica.

Dessa forma, finalizamos esse trabalho com a indicação de continuidades desses estudos, com aprofundamento das práticas escolares relacionadas a alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos. Ficam alguns questionamentos para a continuidade dos estudos nessa área: quais foram os investimentos estruturais para a ampliação do Ensino Fundamental? Como foi a participação de professores e estudantes nesse processo? Como a história das escolas foi contemplada na ampliação? Quais os impactos da falta de investimento estrutural que aparecem nas escolas hoje? Como as mudanças legais afetaram nas mudanças pedagógicas, ou isso não ocorreu, e quais consequências elas trouxeram? Qual é a relação entre a ludicidade na sala de aula e a utilização do livro didático? Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como são trazidos os conceitos de conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, a seriedade e o riso, para o ciclo de alfabetização?

A alfabetização e letramento são primordiais na construção de uma educação de qualidade, contribuindo para inclusão das pessoas na sociedade pautada pela leitura e pela

escrita. A materialidade desses processos requer o reconhecimento dos seus limites e possibilidades no desenvolvimento de uma prática pedagógica intensa e diversificada, associada a formação e valorização dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia Martins de Oliveira. Ensino Fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento. In: _____. **Ensino fundamental de nove anos: a constituição de uma nova realidade**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.
- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **A criança de seis anos e o ensino fundamental**. ANPEd, GT 10, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1581_int.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015
- ALMEIDA, Ana Carolina de. **Ampliação da escolaridade é obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no Ensino Fundamental**. ANPEd, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/111-gt10>>. Acesso em: 04 mar. 2015
- ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.
- AMARAL, Trícia Tamara Boeira do; FISCHER, Adriana. **Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual**. Bakhtiniana, São Paulo, 8 (2): 5-23, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732013000200002>. Acesso em: 04 nov. 2015
- ANTUNES, Jucemara. **Ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3156>. Acesso em: 19 fev. 2016
- ARANTES, Valéria Amorim et al. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100003. Acesso em: 04 mar. 2015
- ASSIS, Renata Machado de. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/171/89>. Acesso em: 08 de julho de 2016.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. **Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/02.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5.ed. Lisboa: Edições 70, 2014.

BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

BARROS-MENDES, Adelma; GOMES, Rosivaldo; SILVA, Josenir Sousa da. **A interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BATISTA, A.A.G. **Ensino fundamental de 9 anos: um importante passo à frente**. Boletim UFMG, Belo Horizonte, v. 32, n.1522, março de 2006.

BEGNAMI, João Batista **Pedagogia da Alternância como sistema educativo**. Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 18 mar. 2015

_____. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em: 18 mar. 2015

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2015

_____. **Parecer CNE/CEB n. 20/98**. Aprovado em 02 de dezembro de 1998. Consulta relativa ao ensino fundamental de nove anos. Brasília, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 10. jan. 2001a. Seção 1, p.01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 18 mar. 2015

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia de orientações metodológicas gerais. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: DF, 2001b.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Julho de 2004a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2015

_____. **Parecer CNE/CEBn.24/04**. Estudos visando o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Brasília, 2004b. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **Lei n. 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 18 mar. 2015

_____. **Parecer CNE/CEBn.06/05**, aprovado em 8 de junho de 2005. Reexame do parecer CNE/CEB 24/2004. Visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005b. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **Parecer CNE/CEB n. 18/05**, aprovado em 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório. Atendimento à Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Art. 6º, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996. Brasília, 2005c. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3/2005**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: CNE/CEB, 2005d. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 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: 18 mar. 2015.

_____. **Lei nº 11.273**, de 06 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. 2006. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11_273.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015

_____. **Parecer CNE/CEBn.39/06**, aprovado em 08 de agosto 2006. Consultas sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, 2006b. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **Parecer CNE/CEBn.41/06**, aprovado em 09 de agosto 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei n. 9.394/96 pelas recentes Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006. Brasília, 2006c. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **Parecer CNE/CEB n. 45/06**, aprovado em 07 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal n. 11.274, de 6/2/2006. Amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2006d. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a.

_____. **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007b.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015

_____. **Pró-Letramento:** Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: guia geral. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: DF, 2007c.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 05/07,** aprovado em 1º de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006. Tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, 2007d. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **Parecer CNE/CEB n. 07/07,** aprovado em 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB n. 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006. Referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, 2007e. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **Parecer CNE/CEB n° 21/2007.** Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do art. 87, referente à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ambos da LDB. Brasília, 2007f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb021_07.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 04/08,** aprovado em 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009a.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009b. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB n° 22/2009,** aprovado em 09 de dezembro de 2009. Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2009c. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **Parecer CNE/CEB n. 07/2010,** aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 10, jul. 2010a. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação: 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 12/2010** aprovado em 18 de outubro de 2010. Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. MEC: 2010c. Disponível em: <http://www.nepiec.com.br/legislacao/pceb012_10.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1/2010**, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2010d. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação: 2010e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **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, 2010f. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. 2010g. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000024&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC, 2011a.

_____. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2011b.

_____. **Formação do Professor Alfabetizador**: caderno de apresentação. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2012a.

_____. **Medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. 2012b. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 18 mar. 2015

_____. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Ministério da Educação. MEC: 2012c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_t>

ipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012.** Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2012d. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 18 jan. 2015. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **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, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 7/2013.** Solicitação de alteração da redação do art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. MEC: 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12953-pceb007-13-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Lei n. 12.801, de 24 de abril de 2013.** 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. **Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013.** Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2013. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013.** Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_12_2013.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento orientador das ações de formação em 2014. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2014b.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2015. Disponível em: <<https://www.pnaic.fe.unicamp.br/pf-pnaic/pub/cm-compartilhados/documentos/pnaic-doc.orientador2015.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BROTTO, I. J. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CALDART, Roseli Salete. PALUDO, Conceição, DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete (organizadores). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira**. Revista Brasileira de História da Educação. ISSN: 2238-0094, v. 6, n. 1 [11], 2006.

CAVALIERE, A. M. **Entre o pioneirismo e o impasse**: a reforma paulista de 1920. Revista Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun., 2003, p. 27-44

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Letramento**: Uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. Educ. Soc., Campinas, vol. 33, n. 118, 2012. p. 291-305. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a18.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015

CHAGURI, Jonathas de Paula; JUNG, Neiva Maria. **Letramento no Ensino Fundamental de 9 anos no Brasil**: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. Educ. Pesqui., São Paulo, vol. 39, n. 4, out.-dez. 2013. p. 927-942. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400007>. Acesso em: 04 nov. 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2011. p. 49-67.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

COELHO, Sônia Maria. **A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural**. In: Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos /Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco_2vol2.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo. São Paulo: Ática, 1997.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORREA, Bianca C. **Ensino fundamental de nove anos**: análise de uma experiência no interior do Estado de São Paulo. ANPED, GT 13, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6742--Int.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

CORREIA, Joelma Reis. **A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler**. ANPED, GT 10, 2013. <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3006_resumo.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

CRISTOFOLINI, Carla. **Refletindo sobre a provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura**. Alfa, São Paulo, 56 (1): 217-247, 2012. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-57942012000100010&script=sci_arttext Acesso em: 04 nov. 2015

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças**. In: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças**. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A. **Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal**: estudo de caso. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan.-mar. 2010. <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/09.pdf> Acesso em: 04 mar. 2015

DORNELLES, Leni Vieira. **Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 141-155, jan./abr. 2011. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 04 nov. 2015

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Ampliação do ensino fundamental na Região Sul do Brasil**: pontos e contrapontos da proposta curricular. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.31|n.01|p.223-247|Janeiro-Março 2015.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100223&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 04 nov. 2015

FERRARESI, Paula Daniele; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: uma conquista de direitos para as crianças?** ANPED, GT 13, 2015. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3779.pdf> Acesso em: 04 mar. 2015

FERREIRA, D. N. **A alfabetização e a implantação do ensino fundamental de nove anos no município de Jaguarão/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (RS), 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANIVE, Nilma; KLEIN, Ruben; MARINO, Leandro; ABREU, Mariza; BIER, Sônia E. **A alfabetização de crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos: uma contribuição para a definição de uma Matriz de Competências e Habilidades de Leitura, Escrita e Matemática**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 527-548, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000300007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 04 nov. 2015

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 01, 2007, p. 21 - 40. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/658/469+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 02 de setembro de 2016.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras, textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82>> Acesso em: 08 de julho de 2016.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo. Feevale, 2003

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto pedagógico**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 109-126.

GERALDI, João Wanderley. **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>> Acesso em: 04 mar. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 2010b.

GIROUX, P. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1983.

GONÇALVES, Fátima. **Do andar ao escrever: um caminho psicomotor**. São Paulo: Cultural RBL, 2011.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental de nove anos: Reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, jan.-abr. 2013. p. 35-49. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 04 nov. 2015

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

GOODSON, I. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995.

GRAFF, H. J. **Os Labirintos da Alfabetização: Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - Mitos e Desafios. Uma Perspectiva Construtivista**. 38 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Instituto de Educação Josué de Castro. **Projeto pedagógico**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, v. 1, n. 2, mai. 2001.

JOSSO, Marie Cristine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KRAMER, Sonia, **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização**: os diferentes percursos dos estudantes. In: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. **Projetos didáticos**: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LEAL, Telma Ferraz. **Ciclo de alfabetização e progressão escolar**. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 01, unidade 08. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LEITE, Lucia Helena Alvarez. **Pedagogia de projetos**: intervenção no presente. Presença Pedagógica, v.2, n.8, mar./abr. 1998.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Juliana de Melo; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz. **Planejar para integrar saberes e experiências**. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. Desenvolvimento da escrita. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

MACHADO, Lúcia de Carvalho. **A implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas/SP: o olhar dos gestores**. ANPED, GT 13, 2010. Disponível em:

<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6943--Int.docx.pdf> Acesso em: 04 mar. 2015

MAGALHÃES, Luciane Manera, et al. **Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa**. In: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MARCILIO, Maria Luiza. **O bê-á-bá no caos**. *Revista de História.com.br*, 21 set. 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed., São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARINHO, Marildes. **A Língua Portuguesa nos currículos de final do século**. In: BARRETO, E. S. Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. São Paulo: Autores Associados, 2008.

MARTINS, Ligia Marcia. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MELO, Terezinha Toledo Melquíades de. MAGALHÃES, Luciane Manera. **O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso**. ANPED, GT 10, 2013.

Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3426_texto.pdf Acesso em: 04 mar. 2015

MENEGOLLA e SANT’ANA, Maximiliano e Ilza Martins. **Porque Planejar? Como Planejar?** Currículo e Área-Aula. 11ª Ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2001. Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de educação fundamental – Brasília. MEC/SEF, 1998.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho e a “Bibliotheca de Educação”**. In: MONARCHA, (org.). Laurenço Filho: outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

MOREIRA, Antonio F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 10.ed. Campinas: Papyrus, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, **Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORTATTI, M. R. L. (Maria do Rosário Longo.) **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do 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 27/04/2006. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar> Acesso em: 22 de julho de 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A **“querela dos métodos” de alfabetização no Brasil**: contribuições para metodizar o debate. Revista ACOALFAP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net> Acesso em: 22 de julho de 2016.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico**: uma possibilidade. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: tensões contemporâneas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a08.pdf> Acesso em: 04 nov. 2015

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane Teresinha. **A supremacia da perspectiva associacionista em práticas Alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v. 29 | n. 02 | p. 65-89| jun. 2013. 04/11/2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/04.pdf> Acesso em: 04/11/2015.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995, p. 13-34.

NÓVOA, Antonio. **Prefácio**. In: JOSSO, Marie Christine. Experiências de Vida e Formação. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p.11-34.

NUCCI, Eliane Porto. **Alfabetizar letrando**: um desafio para o professor. In: Alfabetização e letramento. Campinas: Komedi, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Maria do RosárioFátimaAlvesde. **A Política do Ensino Fundamental de NoveAnos**: osdesafios da implementação da Lei nº 11.274/2006 naRede Municipal de São Luís. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-GraduaçãoemEducação, São Luís, 2013.

PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. **O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental**: uma pesquisa em Rondônia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100006 Acesso em: 04 mar. 2015

PITROFSKI, Rochele Silvana. **Ensino fundamental de nove anos** – um desafio para o sistema municipal de ensino. 2012. Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PLANO DE ESTUDOS ESCOLA A. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Erechim: 2014

PLANO DE ESTUDOS ESCOLA B. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Erechim: 2014

PLANO DE ESTUDOS ESCOLA C. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Erechim: 2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. Apresentação do município. Disponível em: <<http://www.pmerechim.rs.gov.br>>. Acesso em: 16 de setembro de 2016.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Erechim: 2014.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA B.Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Erechim: 2014.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C.Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Erechim: 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis: Vozes 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer CEED/RS 1.400/2002**. Estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. 2002. Disponível em: <www.ceed.rs.gov.br/download/1399403911pare_1400.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2015

_____. **Parecer n. CEED/RS 752/2005**. Manifesta-se sobre o ingresso obrigatório a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental de nove anos de duração. Conselho Estadual de Educação. 2005. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

_____. **Parecer CEED/RS n.º 769/2006.** Altera o prazo estabelecido no item 18 do Parecer CEED n.º 644/2006, que orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: www.ceed.rs.gov.br/download/1212416599pare_0769.doc Acesso em: 11 dez. 2015

_____. **Parecer CEED/RS n. 644/2006.** Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2015. Porto Alegre, 2006.

_____. **Resolução CEED/RS n. 289/2006.** Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Conselho Estadual de Educação. 2006. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos inclusão das crianças de 6 anos.** Diretrizes Orientadoras. Secretaria Estadual de Educação. Porto Alegre, 2007a. Disponível em: <<http://www.seduc.rs.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2015

_____. **Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis e Sete Anos.** Secretaria Estadual de Educação: 2007b. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj_piloto.jsp?ACAO=acao1

_____. **Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos.** Relatório. Secretaria de Estado da Educação: 2008.

_____. **Parecer CEED/RS 427/2010.** Manifesta-se sobre o controle da frequência do aluno no 1º ano do ensino fundamental. Conselho Estadual de Educação. http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEEd_427_2010%20.pdf Acesso em: 11 dez. 2015

_____. **Parecer n. 698/2010.** Dispõe sobre o credenciamento e a autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino, em decorrência da Lei n. 11.274/2006. Conselho Estadual de Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2015. Porto Alegre, 2010.

_____. **Resolução n. 307/2010.** Dispõe sobre o ingresso no ensino fundamental de nove anos de duração em decorrência ao disposto na Resolução CNE/CEB n. 1, de 14 de janeiro de 2010. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2015. Porto Alegre, 2010.

_____. **Parecer CEED/RS 194/2011.** Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos, face ao disposto no Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 e na Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, especificamente quanto à organização dos três anos iniciais do ensino fundamental. Conselho Estadual de Educação. 2011. Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEEd_194_2011.pdf Acesso em: 11 dez. 2015

_____. **Resolução CEED/RS 314/2011,** de 4 de maio de 2011. Dispõe sobre o credenciamento e a autorização para funcionamento de educação infantil e de ensino fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino, em decorrência da Lei

Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-314-2011-rs_155788.html Acesso em: 11 dez. 2015

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Vozes, Petrópolis, 1978.

RONCA, P. A. C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo, Edisplan, 1989.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 20ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

SAMWAYS, AndréiaManosso. **Ensino Fundamental de Nove Anos: dimensões políticas e pedagógicas**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de PontaGrossa. Ponta Grossa,2012.

SANTOS, Lucíola Licínio. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação**: abrindo a discussão. Educ. Soc. vol.31 no.112 Campinas July/Sept. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300010&script=sci_arttext&tlng=es Acesso em: 04 de nov. 2015

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan.-jun. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Alexsandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. **A compreensão do sistema de escrita alfabética e a consolidação da alfabetização**. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 01, unidade 08. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIERO, Delaine. **Implicações das políticas educacionais no contexto do Ensino Fundamental de nove anos**. Educação em Revista, v.27, n.02, p.219-248. Belo Horizonte: ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 04 mar. 2015

SILVA, DanitzaDianderas da. **Conhecimentos de conteúdos específicos da língua portuguesa em classes de primeiro ano do ensino fundamental na perspectiva de documentos oficiais e de docentes**. ANPEd, GT 10, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-127%20int.pdf> Acesso em: 13 de março de 2016.

SILVA, Thalita Folmann da; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 473-496, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a05v21n80.pdf> Acesso em: 04 mar. 2015

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (org). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, p. 89-113, 2003a.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: 26ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu: 2003b.

_____. **Alfabetização e letramento**: Caminhos e Descaminhos. Revista Pátio. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004a. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de educação. Jan/fev/mar/abr Nº 25, 2004b.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian V. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra**: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100004&script=sci_arttext Acesso em: 04 nov. 2015

TEIXEIRA, Francimar Martins. **Alfabetização científica**: questões para reflexão. Ciênc. Educ., Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132013000400002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 04 nov. 2015

TENREIRO, Maria Odete Vieira. **Ensino Fundamental de nove anos**: o impacto da política na escola. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

_____. **Inovações e projeto-pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** 20.ed. SP: Papyrus, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social a mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.