

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MÁRCIA MARTINS DE OLIVEIRA ABREU**

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE
UBERLÂNDIA: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.**

**UBERLÂNDIA/ MG
2009**

MÁRCIA MARTINS DE OLIVEIRA ABREU

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE
UBERLÂNDIA: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irene Miranda.

**UBERLÂNDIA/ MG
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A162e Abreu, Márcia Martins de Oliveira, 1974-
Ensino Fundamental de nove anos no município de
Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e
letramento / Márcia Martins de Oliveira Abreu. - 2009.

165 f. : il.

Orientadora: Maria Irene Miranda.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Alfabetização - Teses. 2 Crianças - Escrita. - Teses. 3
Ensino Fundamental. - Teses. I. Miranda, Maria Irene. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

372.41

MÁRCIA MARTINS DE OLIVEIRA ABREU

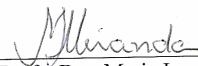
**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE
UBERLÂNDIA: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

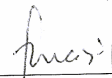
Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Uberlândia/MG, 14 de agosto de 2009.

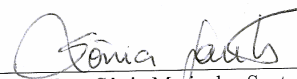
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria Irene Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



Prof. Dra. Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

(...) o contato com o mundo da escrita e da leitura é sempre uma fulguração a nos iluminar, pois guarda sempre em si a capacidade de um maior entendimento das coisas da vida. SCHOLZE E ROSING, 2006.

Dedico esse trabalho à memória da grande educadora, Luciana Martins de Oliveira Faria, minha querida irmã, cuja presença tive o privilégio de compartilhar 31 anos. Deixou-nos muito jovem, mas tempo suficiente para que eu pudesse aprender a valorizar a vida, as pessoas e as oportunidades de aprendizagem. Apesar da temporária distância, com certeza compartilha dessa alegria comigo.

AGRADECIMENTOS

Realizar um trabalho de Mestrado em Educação, para mim, foi um desafio necessário. Esse processo de pensar de maneira investigativa sobre determinadas situações, pessoas e temas não é simples e nem tão pouco tranquilo. No entanto, ao longo de minha vida e especialmente dessa caminhada de quase três anos, tive pessoas que estiveram comigo e que me ajudaram direta ou indiretamente a vivenciar esse processo com maior segurança e alegria. Portanto, não poderia deixar de oferecer a elas, os meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora, Prof^ª Dra. Maria Irene Miranda, que com sua dedicação, seriedade e competência, compartilhou comigo o processo de pensar sobre meu objeto de estudo. Obrigada pela oportunidade de compartilhar saberes e pelo referencial que você representou ao longo da minha formação.

Às professoras Dra. Sônia Maria dos Santos e Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel pelo olhar sensível sobre a minha escrita e pelas sugestões valiosas no exame de qualificação.

Aos professores da turma do Mestrado em Educação UFU – 2007, Graça, Selva, Jefferson, Myrtes, Arlindo e Arlete, exemplos de profissionalismo que contribuíram de forma marcante com essa etapa da minha trajetória acadêmica.

Às crianças participantes da investigação, que contribuíram de forma significativa revelando suas histórias de vida e de leitura, repletas de sentido.

Às educadoras da escola investigada que colaboraram significativamente para a realização desse trabalho com seus depoimentos, suas experiências e com o compartilhamento de seus cotidianos profissionais.

À agente do CEMEPE por ter se disponibilizado a oferecer os dados através do preenchimento do questionário.

Ao meu pai, Aristides, pela referência que é em minha vida e pela formação moral que me proporcionou. À minha mãe, Maria de Fátima, pelo amor infinito e incondicional que dedica a mim sempre. Enfim, a esses dois seres humanos que na verdade são co-autores da minha história de vida.

Ao meu irmão, Renato, de quem eu me orgulho, por estar ao meu lado com sua contagiante alegria e torcida.

À minha irmã Luciana, para quem dediquei este trabalho, que mesmo não estando presente fisicamente, sua pessoa e seus exemplos são e serão eternamente marcantes em meus pensamentos e no meu viver.

Ao Maurício, meu esposo, pois seu incentivo, compreensão e apoio incondicional foram fundamentais. Para você, meu eterno amor e agradecimento por sua presença em todos os meus momentos, os fáceis e os difíceis.

Aos meus filhos, Lucas, luz de minha vida e Gabriel, meu pedacinho do céu, pelas dúvidas e questionamentos no processo de descoberta do mundo da escrita, que me ajudaram a pensar sobre a minha pesquisa e ainda por me oportunizarem a experiência maravilhosa da maternidade.

Às minhas sobrinhas: Talita, Lívia e Bárbara, tesouros de minha alma, não só por fazerem parte da minha história, mas por torná-la, cada dia, mais feliz.

A todos os cunhados e as cunhadas pelo apoio e torcida constante e em especial à Magnalda Elizabeth (Beth) por compartilhar com as minhas preocupações e à Kênia, pelo apoio e incentivo na fase final da minha escrita.

Ao meu sogro Mário Cândido que sempre torceu e vibrou por minhas vitórias e a minha sogra Maria Terezinha que me incentivava nos estudos. (In Memoriam).

À minha amiga Zeli Alvim de Oliveira pelo incentivo para que eu entrasse no Mestrado.

Às minhas colegas de trabalho e em especial à Maria da Conceição, Vera Lúcia, Lucimar e Maria do Rosário.

Aos diretores da escola em que atuo: Keina, Virgínia e Adonile, obrigado pelo apoio e por facilitarem meu trabalho, sei o quanto é difícil a falta de uma pedagoga numa escola grande como a nossa.

À minha amiga e companheira de Mestrado, Larissa Maciel Gonçalves Silva, por compartilhar comigo das incertezas, (in)satisfações, alegrias e idéias que permeiam o processo de construção de uma pesquisa.

E enfim, agradeço a Deus, pela sua infinita bondade, pelo seu amparo de todas as horas e por me proporcionar essa experiência existencial única e maravilhosa.

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de investigar as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e de letramento nas séries iniciais numa escola, a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de Uberlândia - MG. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo percurso metodológico utilizado baseou-se na modalidade Estudo de Caso, por meio do qual buscou-se identificar as concepções e relações infantis com a escrita, as concepções e práticas docentes sobre os processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais e os encaminhamentos do sistema municipal de ensino para implementação do Ensino Fundamental de nove anos. A investigação tem como sujeitos-colaboradores os alunos e as professoras-alfabetizadoras regentes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos e um profissional do CEMEPE que esteve à frente dos processos de formação continuada, oferecidos aos professores no contexto da implementação da proposta no município. Os recursos utilizados foram a observação participante, a aplicação de questionários com as professoras e agente do CEMEPE e entrevista com alunos. Em relação ao aparato teórico geral utilizado sobre Alfabetização, destacam-se os autores: Ferreira (1993), Garcia (1993), Terzi (1995), Goulart (2006), Miranda (2008), entre outros; e especificamente sobre Letramento, destaque para Kleiman (1995), Signorini (1995), Soares (2001), Scholze e Rosing (2007). A análise e a discussão das evidências foram realizadas com base nos seguintes eixos de análises: O Significado da Alfabetização e do Letramento, A Implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Uberlândia, O Desenvolvimento da Alfabetização e do Letramento: As Concepções e Práticas Docentes e O Relacionamento do Educando das Séries Iniciais com a Leitura e a Escrita; nos quais os sujeitos revelaram suas práticas, suas concepções, seus olhares e seus relacionamentos com os processos de alfabetização e letramento, refletidos nos discursos e nas ações cotidianas. À procura da compreensão sobre os processos de alfabetização e de letramento presentes na contemporaneidade ficam elucidadas as alterações dos conceitos historicamente, assim como o seu significado atual apresentado nos depoimentos e nas práticas investigadas. As professoras colaboradoras revelaram através de seus depoimentos e práticas que a alfabetização não é compreendida como processual e sim desenvolvida num espaço temporal delimitado de acordo com a série em que o aluno frequenta e que da maneira que a formação continuada foi oferecida para implementar a proposta do Ensino Fundamental de nove anos no município geraram-se várias interpretações acerca da mudança por parte dos responsáveis pela alfabetização nas três primeiras séries. O estudo sobre a relação dos alunos pesquisados com a escrita demonstrou que o relacionamento processual e individual estabelecido com o mundo da escrita, especialmente na fase de sua aquisição influencia significativamente no uso que se faz dessa forma de linguagem no cotidiano, ou seja, os processos de alfabetização e de letramento são intrinsecamente relacionados. Fica evidenciado, a partir dos dados, que a instituição escolar realmente é concebida pelos sujeitos que a frequentam enquanto importante mediadora entre os alunos e o mundo da escrita, além de possuir a incumbência de cumprir esse papel principalmente para aqueles que possuem menos acesso aos bens culturais. A pesquisa torna possível a constatação de que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos pode ser positiva ao desenvolvimento de processos de alfabetização e de letramento, porém faz-se ainda necessário o oferecimento de formações docentes que contribuam com maiores transformações conceituais e metodológicas acerca desses processos.

Palavras-chaves: Alfabetização, Letramento, Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT

This research aims to investigate the conceptual and methodological transformations of the processes of literacy in early grades in school from the implementation of Elementary school of nine years in the municipal system of education of Uberlândia - MG. This is a qualitative research, which the used methodological path was based on the Case Study method, by which it was aimed to identify the children's concepts and relationships with the writing, the teaching concepts and practices on the processes of literacy in the initial levels and the procedures of the municipal system for the implementation of the Elementary school for nine years. The investigation has, as subjects-collaborators, the employees, students and teachers that are regents of the first three years of elementary school of nine years and a professional of CEMEPE which knew very much of the processes of continuing education, offered to teachers in the context of the implementation of the proposal in the city. The resources used were participant observation, application of questionnaires to teachers and staff of CEMEPE and interviews with students. In relation to the general theoretical apparatus used about Literacy, they stand out the authors: Blacksmith (1993), Garcia (1993), Terzi (1995), Goulart (2006), Miranda (2008), among others; and specifically on Letramento, prominence for Kleiman (1995), Signorini (1995), Soares (2001), Scholze and Rosing (2007). The analysis and discussion of evidence were based on the following areas of analysis: The Meaning of Literacy, The Development of Literacy: The Teacher Concepts and Practices, The Implementation of Basic Education of nine years in the Municipal Network of Uberlândia and The Relationship of Students in the Initial Levels with Reading and Writing, in which the subjects revealed their practices, their ideas, their views and their relationships with the processes of literacy, reflected in speeches and in daily actions. In search of understanding of the present processes of literacy in contemporaneity, the changes, historically, in concepts, are elucidated, as their current meaning in the presented testimonials and investigated practices. The cooperating teachers revealed through their statements and practices that literacy is not understood as procedural, but developed in a space-time defined according to the level in which the student attends classes and that from the way that continuing education was offered to implement the proposed School for nine years in the city, various interpretations about the change on the part of those responsible for literacy in the first three series were generated. The study about the relationship of students with the writing showed that the procedural and personal relationship established with the world of writing, especially at the stage of its acquisition, significantly influences the use made of this form of language in daily life, so the processes of literacy and the good use of literacy are intrinsically related. It is evident, from the data, that the school really is designed for the individuals who frequent there as an important mediator between students and the world of writing, and have the task of fulfilling this role especially for those who have less access to cultural goods. The research makes possible to note that the expansion of the elementary school for nine years may be a positive development process of literacy, but it is still necessary to offer a training to help teachers that contribute with greater conceptual and methodological changes on these processes.

Keywords: Literacy, Good Use of Literacy, Elementary Education of nine years.

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ADA - Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem
ADC - Associação de Diretores de CAIC`s
CAIC - Centro de Atendimento Integral à Criança
Ceale/FaE/UFGM - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
EF – Ensino Fundamental
EJA - Ensino de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FAEMG - Federação de Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.694/96
MEC - Ministério da Educação
NADH - Núcleo de Atendimento ao Desenvolvimento Humano
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE - Plano Nacional de Educação
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PTA - Programa Transmissor de Arquivos
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEE - Secretaria de Estado de Educação
SENAR - Sindicatos dos Produtores Rurais
SESI - Serviço Social da Indústria
SMED – Secretaria Municipal de Educação – Belo Horizonte
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME - Secretaria Municipal de Educação
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tempo de escolarização obrigatória no Brasil e em outras nacionalidades.

QUADRO 2 – Organização dos cinco volumes da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

QUADRO 3 – Temáticas abordadas nos módulos do Curso de Formação Continuada: Desafios da Alfabetização.

QUADRO 4 – Temáticas abordadas nos módulos do Curso de Formação Continuada: Instrumentos da Alfabetização II.

QUADRO 5 – Número de discentes pesquisados das turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos segundo faixa etária e sexo.

QUADRO 6 – Demonstrativo das “Capacidades da Alfabetização” exigidas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos segundo o volume 2 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Amostragem de atividade de ditado realizada com os alunos da turma 2ª Série (3º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

FIGURA 2 – Amostragem de atividade de ditado realizada com os alunos da turma Série Introdutória (1º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

FIGURA 3 – Amostragem de atividade de produção de texto realizada com os alunos da 2ª série (3º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

FIGURA 4 – Classificação das respostas dos alunos às perguntas 5 e 6 do apêndice 3, referente ao que mais gosta de ler e quais materiais escritos possuem em casa.

FIGURA 5 – Amostragem de atividade de produção de texto realizada com os alunos da 1ª série (2º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

FIGURA 6 – Atividade reproduzida e aplicada aos alunos da Série Introdutória (1º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	29
CAPÍTULO I - ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A constituição de uma nova realidade.	35
CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR.....	61
Sobre o contexto de estudo	66
Sobre os participantes da pesquisa	71
Sobre os instrumentos utilizados	74
CAPÍTULO III – A LEITURA E A ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE: novos tempos, novas configurações, novos desafios.....	83
1- O Significado da Alfabetização e do Letramento.....	83
2- A Implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Uberlândia.....	96
3- O Desenvolvimento da Alfabetização e do Letramento: As Concepções e Práticas Docentes.....	114
4- O Relacionamento do Educando das Séries Iniciais com a Leitura e a Escrita.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	161

AULA DE LEITURA

*A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:*

*vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;*

*nas ondas soltas no mar,
se é hora de navegar;*

*e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à toa;*

*na cara do lutador,
quando está sentindo dor;*

*vai ler na casa de alguém,
o gosto que o dono tem;*

*e no pêlo do cachorro,
se é melhor pedir socorro;*

*e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;*

*e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou se vai lento;*

*e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,*

*e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,*

*e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,*

*vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,*

*vai ler até nas estrelas
e no som do coração.*

*Uma arte que dá medo
É a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.*

RICARDO DE AZEVEDO

INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa voltada para questões relacionadas à leitura e à escrita tornou-se algo desafiador e ao mesmo tempo almejável. O desafio se configurou pela necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a temática, o qual só é possível ser concretizado através da realização desse processo investigativo. O desejo se constituiu no sentido de investigar processos que sempre estiveram presentes, como centro de interesse, não só na formação acadêmica, mas nas experiências profissionais. Portanto a escolha da temática em foco se realizou em conformidade com a constituição da pesquisadora.

Há um ditado que afirma: “o que os olhos não vêem o coração não sente”. Mas nas ciências sociais parece que haveria um ditado oposto: “o que o coração não sente, os olhos não vêem”. Em outras palavras, voltamos nosso olhar para temas e assuntos instigados por nossas crenças, por nosso coração. São os valores que levam aos temas. (CASTRO, 2006, p.54).

Foram então, as relações da pesquisadora com a leitura e a escrita que a instigaram a realizar a presente pesquisa, bem como por todas as tomadas de decisões no percurso investigativo. Além das constituições enquanto profissional e estudante da temática em questão, a pesquisadora estabeleceu em suas demais experiências existenciais fortes relações com o universo da escrita.

Desde a infância o mundo das letras esteve presente nas relações da pesquisadora. O contexto familiar foi caracterizado por fatores que contribuíram com o desenvolvimento de seus processos de alfabetização e de letramento. Filha de comerciante, desde muito cedo o contato com os números e as letras foi constante pelas experiências de assistir o pai nas tarefas diárias com o seu estabelecimento comercial. Concomitantemente, foram instituídas significativas relações da pesquisadora com a mãe, que sempre incentivou a leitura dos filhos, antes mesmo que estes iniciassem o período de escolarização.

O irmão e a irmã também foram presenças importantes na construção dos processos de alfabetização e de letramento. Talvez o fato de ser a filha do “meio” possa ter contribuído para que a pesquisadora tivesse experiências diversificadas tanto de ensino quanto de aprendizagem. A irmã, dois anos mais velha, oportunizou muitas

experiências de troca e assumiu em várias situações o papel de mediadora, especialmente no processo de alfabetização com as tradicionais brincadeiras de “escolinha”. O irmão, sete anos mais novo, proporcionou oportunidades de aprendizagem mútua e ainda ensaios em que a pesquisadora também pôde assumir a mediação entre ele e alguns conhecimentos, especialmente os exigidos pelos contextos escolares nos quais ele estudou.

Portanto, em todo decorrer das experiências existenciais, a pesquisadora sempre estabeleceu e ainda estabelece relações com processos de alfabetização e letramento nos contextos profissionais, acadêmicos e familiares. Mãe de dois filhos, de cinco e oito anos, os mesmos contribuem cotidianamente com a reflexão da pesquisadora sobre os processos de alfabetização e letramento, através de seus questionamentos, indagações e exposições do pensamento que produzem sobre a escrita.

Mãe! Eu não entendo uma coisa! Por que todo mundo coloca o i de cabeça para baixo depois das palavras? (Lucas, 2005). Ao fazer uso de um conhecimento que já possuía, no caso a letra i, para atribuir sentido a algo que desconhecia, o sinal de exclamação (!), um dos filhos da pesquisadora a fez se apaixonar ainda mais pelo maravilhoso mundo do pensamento infantil sobre a escrita.

A observação das expressões das crianças em relação ao mundo das letras direciona a descobertas de como se processam seus pensamentos. Da mesma forma que nossos ancestrais construíram os sistemas escritos, bem como os numéricos, existe uma lógica muito pertinente subjacente aos pensamentos e às hipóteses apresentadas pelas crianças.

O fato do ser humano se constituir como um ser único, que se desenvolve ao longo da vida, nas relações de troca que derivam das condições de sociabilização e que desempenha funções diversas na sociedade, faz com que os papéis exercidos por ele, se inter-relacionem significativamente. Por isso, a construção dos olhares da pesquisadora sobre o objeto esteve permeada por olhares também de mãe, de docente e de pedagoga. No desenvolvimento do estudo, esteve presente a necessidade do estabelecimento de relações do seu “ser” e seu “fazer” profissional, bem como reflexões sobre a própria constituição enquanto pesquisadora educacional.

Essa constituição possuiu uma intensa relação não apenas com os conhecimentos com que a mesma se relacionou, no decorrer da presente pesquisa, mas também com as experiências vivenciadas como educadora e fundamentalmente como aluna, em permanente formação. Portanto, estudar, refletir e pesquisar sobre as práticas de leitura e escrita se concretizou, para a pesquisadora, como uma importante contribuição para seu processo de formação e análise de suas concepções.

A trajetória profissional da pesquisadora, conforme já afirmado, é significativamente constituída por práticas alfabetizadoras em turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais. Iniciou sua atuação no magistério aos quinze anos de idade, em 1.989 e até os dias atuais trabalha no campo da educação escolar. Na função de pedagoga exerce as incumbências dirigidas tanto ao cargo de Supervisor Educacional quanto ao de Orientador Educacional com nove turmas de Educação Infantil e de Séries Iniciais numa escola da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG.

Atuando no turno vespertino a pesquisadora optou por realizar a presente pesquisa na mesma escola, porém no turno matutino, com seus respectivos profissionais e alunos, em busca de uma maior compreensão sobre o processo de alfabetização e letramento, uma vez que esta realidade oferecia o contexto favorável a realização do estudo. Embora já possuísse familiaridade com a escola, a interação entre pesquisadora e os sujeitos de outro turno de trabalho se caracterizou como uma oportunidade de refletir sobre alguns aspectos e situações bem distintas entre os dois turnos.

Com base na perspectiva, já apresentada, de que os referenciais investigativos são concebidos a partir de uma relação entre o pesquisador e determinada temática, o presente estudo se desenvolveu com vistas ao entendimento sobre as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e de letramento junto aos alunos e professoras das séries iniciais, no contexto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG.

Sendo assim, o interesse pela investigação da referida temática se justificou pelo fato da pesquisadora ter vivenciado a mudança no Ensino Fundamental durante sua atuação profissional como pedagoga, da Educação Infantil e das séries iniciais na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Portanto, ao viver a experiência no campo

profissional em que ocorria a mudança na estrutura desse nível de ensino o desejo de analisar, por meio da pesquisa, as ações que estavam ocorrendo em salas de alfabetização, nesse contexto em transição, foi estimulado.

Questões desafiadoras emergem, no atual contexto em transformação, não só para os pesquisadores educacionais, mas, especialmente, para todos educadores envolvidos com os processos de alfabetização e de letramento. Os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento desses processos com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos se deparam, no cotidiano escolar, com aspectos referentes às mudanças que interferem diretamente nas práticas de tais profissionais. Portanto, em função da alteração no Ensino Fundamental, o processo de implementação da proposta política de ampliação desse nível, no referido município, também se configurou como aspecto emergente nessa pesquisa. Investigar os processos de alfabetização e letramento nessa fase transitória no cotidiano escolar desencadeou alguns questionamentos instigadores, especialmente, no que se refere aos processos de aquisição da linguagem escrita: Existe um lugar ou um período específico para a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental de nove anos? Quais são as concepções e as práticas docentes do alfabetizador no contexto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos? Como o sistema municipal está implementando o Ensino Fundamental de nove anos? Como o aluno tem se relacionado com a leitura e a escrita nas séries correspondentes a este estudo?

Desta forma, para a realização do processo investigativo foram selecionadas três turmas, sendo uma sala de Série Introdutória, uma de 1ª Série e uma de 2ª Série, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. A seleção se constituiu com base na compreensão de que nessa faixa etária, dos seis aos oito anos, os alunos possuem maior interesse pelo mundo da escrita, caracterizando-se então, como uma fase mais favorável que as demais, para o desenvolvimento dos processos de construção do sistema de escrita.

Respalhada nos referenciais teóricos utilizados no presente estudo e com base nos fatos identificados através do trabalho de campo, foram empreendidas reflexões a respeito das transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e de letramento, com os sujeitos colaboradores da pesquisa. A

sistematização dessas reflexões que caracterizam a presente dissertação, foi organizada em três capítulos, pelos quais a mesma é composta.

O primeiro capítulo, intitulado: *Ensino Fundamental de nove anos: A constituição de uma nova realidade*, apresenta as referências textuais do estudo que contextualiza o Ensino Fundamental de nove anos, por meio de uma abordagem histórica e política de sua implementação. Foram utilizados também como fonte de pesquisa, nessa contextualização, as referências legislativas apresentadas pelo Ministério da Educação (SEB/MEC), os documentos encaminhados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e ainda os referenciais de estudo produzidos pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/FaE/UFMG), além de outros documentos que abordavam a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

No segundo capítulo - *A construção de um olhar* - é descrito o caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, o contexto em que foi realizada, os sujeitos envolvidos, os instrumentos e os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados.

No terceiro capítulo, nomeado: *A leitura e a Escrita na contemporaneidade: novos tempos, novas configurações, novos desafios*, são apresentadas a análise e a discussão da temática em questão, construídas com base nas falas dos sujeitos colaboradores, nas observações realizadas na escola-campo e ainda nos estudos teóricos que se relacionam às questões norteadoras do referido estudo. O presente capítulo foi sistematizado com base em quatro eixos de análises, os quais se apresentam divididos nos subtítulos que se seguem.

1- O Significado da Alfabetização e do Letramento apresenta uma contextualização dos processos de alfabetização e de letramento com suas respectivas transformações conceituais bem como suas relações históricas com a obrigatoriedade do ensino.

2- *A Implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia*, identifica algumas contradições nos processos de formação continuada dos docentes da Rede Municipal de Ensino, com vistas às adaptações à nova realidade e relaciona os diferentes olhares dos sujeitos colaboradores da pesquisa sobre essa formação e também sobre suas próprias práticas.

3- *O Desenvolvimento da Alfabetização e do Letramento: As Concepções e Práticas Docentes* aborda o estudo sobre o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento relacionados às práticas e também às concepções docentes investigadas, recorrendo sobre a possibilidade da existência de um determinado período para que esses processos sejam desenvolvidos.

4- *O Relacionamento do Educando das Séries Iniciais com a Leitura e a Escrita*, revela algumas relações que os alunos pesquisados estabeleciam com o mundo da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos dentro e fora da escola-campo.

Posteriormente, são apresentadas as considerações finais, as referências e os anexos que compõem a pesquisa.

Acredita-se que esta investigação poderá contribuir para os espaços de debate sobre a temática da alfabetização e do letramento, uma vez que apresenta reflexões acerca das transformações conceituais e metodológicas destes processos junto aos alunos e professoras das séries iniciais, no contexto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, bem como analisa alguns paradoxos apresentados no processo de adaptação à nova realidade educacional.

CAPÍTULO I

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

A constituição de uma nova realidade

... a escola se constitui, ainda, em nossa sociedade, num espaço e num tempo especiais para a produção dos sujeitos, para a transformação de meninos e meninas em homens e mulheres. O que ela faz do período de tempo que dispõe e dentro dos limites de seu espaço e o que nós professoras/es e estudantes, fazemos dentro dela tem, portanto, relevância; pode fazer diferença, pode abrir ou fechar possibilidades na construção de uma sociedade mais ou menos igualitária. (LOURO, 2002).

O atual contexto educacional brasileiro apresenta em todos os níveis de ensino, em especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, uma configuração marcada por profundas mudanças referentes às políticas educacionais a partir de disposições legais (LDB nº 9394/96, Lei nº 10.172/01, Lei nº 11.114/05, Lei nº 11.274/06). Essas mudanças decorrem principalmente do cenário da educação brasileira, onde o fracasso e a exclusão se configuram historicamente, sendo justificadas pelos apontamentos de altas taxas de analfabetismo, evasão e repetência, demonstrados através dos vários sistemas de avaliação (SAEB, PROALFA, SIMAVE, PISA, ENEM e tantos outros). Esses sistemas, quase sempre apontam o baixo nível de escolarização dos alunos das escolas públicas brasileiras e acentuam ainda mais, a exclusão social, a que os mesmos estão submetidos. Dessa forma, as políticas educacionais revelam os conflitos de um modelo marginalizador de programas que tenta minimizar a questão do insucesso e da exclusão escolar.

Nesse contexto, a ampliação do Ensino Fundamental tem se constituído, historicamente, como uma das tentativas de reverter essa situação. Após várias mudanças na estrutura deste nível de ensino, especialmente com relação à sua duração, a implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos apresenta atualmente alterações não apenas no que tange à duração, mas também à idade obrigatória em que o aluno deverá iniciar esse nível.

Recentemente, duas Leis Federais (Lei nº 11.114/05 e Lei nº 11.274/06), alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) para instituir a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Até a edição

da Lei nº 11.114, de maio de 2005, a idade para matrícula obrigatória no Ensino Fundamental era os sete anos. Com o advento dessa lei, o dever dos pais ou responsáveis em efetuar a matrícula, neste nível, foi antecipado para os seis anos de idade, alterando apenas o aspecto da idade de matrícula e mantendo a exigência de duração mínima do Ensino Fundamental em oito anos letivos. Já a Lei nº 11.274, de 7 de fevereiro de 2006, mantém a idade de matrícula aos seis anos e ainda torna obrigatória a duração desse nível de ensino para nove anos. Além de normatizar o período mínimo de duração, a Lei nº 11.274/06 foi ainda editada com um dispositivo que garante ao Poder Público um prazo até 2.010 para a efetiva implementação do Ensino Fundamental de nove anos, em todo o âmbito nacional, nos termos exigidos pela legislação.

Essa mudança se concretiza como mais uma forma de intensificar o amplo projeto histórico de reestruturação de todo 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.

Uma análise mais aprofundada desse processo de mudança apresenta emergentemente a necessidade de uma abordagem sobre os seguintes aspectos: a estrutura escolar básica no Brasil e em outros contextos mundiais; o histórico das ações realizadas nos últimos anos para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em âmbito nacional; algumas observações sobre as experiências e os procedimentos realizados pelos primeiros Estados brasileiros a concretizarem a ampliação, especialmente Minas Gerais e as ações de efetivação da mudança no município de Uberlândia/MG contemplando algumas reflexões e análises sobre os recursos, materiais e humanos, que estão sendo adaptados.

O ensino obrigatório, em todos os países do Mercosul¹ e de grande parte dos países desenvolvidos, é constituído de um período relativamente longo. Nesses países, os alunos cursam o ensino básico em média por um período de 12 anos. Na tentativa de combater os altos índices de insucesso escolar, o Brasil gradativamente tem se assemelhado a esses países, com relação à duração do período em que seus alunos estão na escola. Apesar de ter iniciado a concretização da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o que reforça esse pressuposto, até esse momento o país tem ocupado uma posição de desvantagem no que se refere aos anos de escolarização básica, não

1 O MERCOSUL ou Mercado Comum do Sul é uma associação econômica integrada pelos seguintes países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. É não só uma integração econômica entre esses países, mas também a adoção de uma política comercial comum e uma união alfandegária à qual se agregam a livre mobilidade dos fatores produtivos entre os países membros.

apenas no panorama mundial, mas também em relação aos demais países da América Latina.

Ao comparar o tempo de escolarização das escolas brasileiras e de outros países, em geral, constata-se que o período de ensino obrigatório, à qual os estudantes brasileiros eram submetidos, antes da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, se apresentava relativamente menor conforme indica o quadro abaixo.

QUADRO 1 – Tempo de escolarização obrigatória no Brasil e em outras nacionalidades.

PAÍSES:	DURAÇÃO DOS CICLOS OU FASES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:	DURAÇÃO DO PERÍODO ESCOLAR:
Argentina²	<p>Educação Inicial= 3 anos (dos 3 aos 5 anos de idade, sendo apenas o último obrigatório).</p> <p>Educação Geral Básica= 9 anos (dos 6 aos 14 anos de idade).</p> <p>Educação Polimodal= 3 anos (de 15 a 17 anos de idade).</p>	10 a 13 anos
Paraguai	<p>Educação Inicial= até os 4 anos de idade, não obrigatório.</p> <p>Educação Escolar Básica= 10 anos (de 5 a 14 anos de idade, dividida em 3 ciclos).</p> <p>Educação Média= 3 anos.</p>	13 anos

² Na Argentina a fase chamada de Polimodal, apesar de não ser obrigatória é exigida para a entrada nas universidades do país.

Uruguai	<p>Educação Inicial= de 3 a 5 anos de idade, sendo obrigatória apenas para as crianças de 5 anos.</p> <p>Educação Primária= 6 anos de duração.</p> <p>Educação Média= divide-se em Ciclo básico (3 anos obrigatórios) e Segundo ciclo= duração máxima de 7 anos.</p>	10 a 17 anos
Austrália	<p>1ª etapa= 6 anos (6 à 11 anos de idade).</p> <p>2ª etapa (High School)= 6 anos (12 à 18 anos de idade).</p>	12 anos
Estados Unidos	<p>Educação Primária (Elementary School)= 5 anos (6 à 10 anos).</p> <p>Educação secundária= Divide-se em 1ª etapa (Middle School)= 3 anos (11 à 13 anos de idade) e 2ª etapa (High School)= 4 anos (14 à 18 anos de idade).</p>	12 anos
França	<p>Maternalle= último ano do jardim de infância com introdução à leitura, não obrigatório.</p> <p>Primário (Enseignement Primaire)= 8 anos (dos 6 anos aos 14 anos de idade).</p> <p>Secundário= Divide-se em 1ª etapa (Collège)= 4 anos (15 à 18 anos de idade) e 2ª etapa (Lycée)= 3 anos (19 à 21 anos de idade).</p>	15 anos
Itália	<p>Primeira Fase (Scuola Elementare)= 5 anos.</p> <p>Segunda Fase (Scuole Medie)= 1ª etapa e (Medie Inferiori)= 3 anos e 2ª etapa (Medie Superiori)= 5 anos.</p>	13 anos

<p>Brasil (estrutura Escolar até o final de 2003)</p>	<p>Educação Infantil= 0 à 3 anos de idade em creches e 4 à 6 anos de idade em pré-escolas (ambos sem caráter obrigatório).</p> <p>Ensino Fundamental= 8 anos (7 à 14 anos de idade).</p> <p>Ensino Médio= 3 anos (15 à 17 anos de idade).</p>	<p>11 anos</p>
<p>Brasil (estrutura Escolar a partir de 2004)</p>	<p>Educação Infantil= 0 à 3 anos de idade em creches e 4 à 5 anos de idade em pré-escolas (ambos sem caráter obrigatório).</p> <p>Ensino Fundamental= 9 anos (5/6 à 14 anos de idade).</p> <p>Ensino Médio= 3 anos (15 à 17 anos de idade).</p>	<p>12 anos</p>

Fontes: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mercado-Comum-do-Sul>
<http://educacao.terra.com.br>

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a tendência é que o Brasil se nivele, com relação à duração da escolarização obrigatória, não apenas aos países do Mercosul, mas também aos desenvolvidos. Nesse sentido, o país demonstra um avanço pela quantidade de tempo que seus alunos frequentarão as instituições de ensino formal. No entanto, ainda que haja o pressuposto de que o tempo de escolarização possa interferir na qualidade do desenvolvimento dos alunos, a ampliação do tempo de duração do ensino obrigatório brasileiro se apresenta muito recente para avaliar as contribuições que essa mudança poderá trazer.

As intenções e os anúncios de um aumento do período desse nível de ensino, no Brasil, não são recentes. Apesar de até o momento a escolarização básica ter sido oferecida por um tempo mais reduzido que a maioria das 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.

Em 1988, a garantia de um ensino fundamental, obrigatório e gratuito, como dever do Estado, especialmente para os que não tiveram acesso a ele em idade própria, acentua-se com a promulgação da Constituição Federal. Este princípio é reforçado com a LDB nº. 9.394 de 1996, que ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirma que:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo. (BRASIL, artigo 5º da Lei nº 9.394/96).

Nesse mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069 de 1990 também traz o esclarecimento de que a educação é um dos direitos prioritários a todo cidadão:

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, artigo 4º da Lei nº 8.069/90).

E prossegue ainda, ressaltando, especificamente em relação à educação, o direito ao acesso e a permanência nas instituições escolares, dentre os vários direitos:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhe: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...). (BRASIL, artigo 53 da Lei nº 8.069/90).

De acordo ainda com o artigo 55 – *os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (...)*.(BRASIL, artigo 55 da Lei nº 8.069/90).

Além do aspecto da obrigatoriedade, a questão da ampliação do Ensino Fundamental é estabelecida na legislação educacional brasileira em prazos distintos de acordo com o momento histórico. Em 1961, a pioneira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 4024/61) estabelece quatro anos de Ensino Fundamental. Em 1970, com o Acordo Punta del Leste e Santiago é realizado o compromisso de estabelecer seis anos para o Ensino Fundamental. Já em 1971, a Lei nº 5692/71 apresenta a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos e em 1996, a Lei nº 9394/96 (LDB), sinaliza um Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Em consonância com a sinalização na LDB (Lei nº 9394/96), em 2001, a Lei nº 10.172 institui o Ensino Fundamental de nove anos como meta da educação nacional e desde então, várias ações têm sido realizadas em nível nacional no sentido de contribuir com o processo de mudança no Ensino Fundamental.

Portanto, a instauração da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, bem como a entrada obrigatória das crianças de seis anos nas escolas, sejam estaduais, municipais ou privadas, já estava sendo prevista na LDB nº 9394/96. Apresentando-se ainda como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) essa instauração e a mobilização nacional para que ela se tornasse uma realidade, já eram discutidas pela Secretaria de Educação Básica (SEB/ MEC) juntamente às secretarias municipais e estaduais de educação, desde 2003. Em 2004, essa ampliação se inicia quando o MEC (Ministério da Educação), em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), promoveu sete eventos em forma de encontros regionais para discutir a ampliação do Ensino Fundamental. Tais encontros ocorreram em Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Florianópolis (SC), São Luiz (MA), Recife (PE), Rio Branco (AC) e Goiânia (GO). Os assuntos em pauta abordaram especialmente as orientações pedagógicas, a fundamentação legal e a avaliação do programa de implantação. Em novembro de 2004, realizou-se um encontro nacional que teve como tema central o Ensino Fundamental de nove anos, em que foram debatidas várias temáticas sugeridas nos encontros regionais. Os temas abordados envolveram os seguintes assuntos: as políticas públicas da educação básica, as políticas de financiamento, o direito à infância na escola, a qualidade social da educação, a elaboração de programas e projetos educacionais e o tempo e o espaço do Ensino Fundamental.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o histórico de implantação do Ensino Fundamental de nove anos tem se constituído então, através das ações que se seguem:

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

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

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

2006 – elaboração do documento “Ensino Fundamental de 9 Anos: orientações pedagógicas para a inclusão da criança de seis anos de idade”. (BRASIL, 2007).

Assim a idealização, em âmbito nacional, que objetivava a implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, fazia-se presente já há algum tempo e contribuía para a promoção dessa mudança que começou a ser materializada em ações, a partir de 2003 .

As referências teóricas utilizadas nos documentos produzidos para essa implementação enumeravam a questão da qualidade do ensino divulgada nas avaliações mais recentes realizadas pelo SAEB e PISA, as quais evidenciavam, dentre outros, o baixo índice de alfabetização e letramento dos estudantes brasileiros. Com vistas a reverter ou ainda amenizar esse quadro, foi proposto, com base nesses documentos direcionados à nova organização, um ensino para as séries iniciais com priorização na alfabetização e no letramento, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento desses processos eram essenciais para a aprendizagem dos demais conteúdos.

A SEB/MEC então apresentou as linhas gerais, a SEE/MG (Secretaria de Estado de Educação) direcionou o processo de implantação no Estado de Minas Gerais, indicando aos municípios formas de operacionalizar a proposta em todo o Estado e o Ceale/Fae/UFGM (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais), que integra a Rede Nacional de

Formação Continuada de Professores da Educação Básica³, construiu os instrumentos de concretização e aplicação da nova proposta.

O Estado de Minas Gerais, nesse contexto de ampliação, destacou-se como um dos primeiros Estados brasileiros a concretizar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em toda a sua rede estadual. No ano de 2004, Minas Gerais e Goiás foram os únicos Estados brasileiros a implantarem o Ensino Fundamental de nove anos e a partir de 2005 outros Estados deram início ao mesmo processo.

Apesar de pioneiro nesse processo de ampliação, o Estado de Minas Gerais, tem enfrentado alguns desafios e indagações referentes às determinações legais que nem sempre se apresentam com clareza e deixam margens a dúvidas e deliberações diferenciadas entre os municípios e até mesmo entre as instituições educacionais das diferentes redes, no contexto de uma mesma cidade. Um aspecto, por exemplo, que tem sido alvo de grande imprecisão é o da data-limite para ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Apesar da SEB/MEC ter recomendado aos sistemas de ensino o dia 28 de fevereiro, como data-limite de aniversário de seis anos do aluno ingressante, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais preferiu adotar o dia 30 de abril. E ainda, existem também municípios em que a data-limite está variando dependendo da rede em que a escola se encontra inserida, como é o caso do município de Uberlândia, local da presente pesquisa.

As escolas desse município pertencentes à Rede Estadual matriculam no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, os alunos que completam seis anos de idade até o dia 30 de julho. Já as escolas que pertencem à Rede Municipal matriculam nessa nova série, denominada de Série Introdutória⁴, apenas os alunos ingressantes que completarem seis anos até o dia 30 de junho. Mediante essa discordância na data-limite

3 A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica foi criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores de Educação Básica, em exercício, diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação e é composta por Universidades que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que articulam e estabelecem parcerias dos Centros com outras Universidades para o cumprimento das propostas conveniadas. Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação.

⁴ Série Introdutória é a nomenclatura adotada provisoriamente pela Rede Municipal de Ensino de Uberlândia para identificar o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, já que o ensino oferecido pela rede municipal é organizado por séries. A nomenclatura utilizada pela rede estadual de ensino do município para designar essa mesma série é 1º Ano e a organização do ensino nesta rede se dá através de ciclos.

o município tem alunos que apesar de possuírem a mesma idade, ou seja, seis anos, dependendo da origem da instituição em que estudam, estão cursando a Série Introdutória (1º ano do Ensino Fundamental de nove anos) ou a 1ª série, correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Aspectos como esses têm interferido significativamente na organização pedagógica do trabalho desenvolvido com as séries iniciais e imposto às instituições, bem como aos profissionais responsáveis por essas turmas, adaptarem-se às mudanças que se concretizam nos cotidianos das escolas mineiras.

Essa desarticulação na política de implementação do Ensino Fundamental de nove, anos entre município e estado apresenta uma repercussão no desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com os alunos das séries iniciais e conseqüentemente no processo de formação desses alunos.

Muitas escolas do sistema educacional mineiro, antes da experiência de implantar o Ensino Fundamental de nove anos, adotavam o sistema de ciclos, especialmente as pertencentes à Rede Estadual de Ensino, no entanto, grande parte das escolas da Rede Municipal trabalham em regime de séries. O fato de grande parte das escolas estaduais já adotarem o sistema de ciclos, desde 1994, a partir do projeto Escola Plural⁵ pode ter contribuído para que a ampliação no Estado de Minas Gerais se concretizasse primeiramente em relação aos demais Estados brasileiros, e ainda ter reforçado a necessidade de aumento do tempo de escolarização no Ensino Fundamental.

Arroyo (2005), um dos principais idealizadores do projeto Escola Plural, que já ocupou o cargo de secretário-adjunto de educação de Belo Horizonte de 1993 a 1997, em relação ao aumento de mais um ano no Ensino Fundamental, justifica:

⁵ A Escola Plural foi uma proposta político-pedagógica, idealizada e apresentada ao final de 1994, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED. Como parte do movimento de renovação pedagógica que vem acontecendo nos últimos 20 anos, o Programa Escola Plural apresentou uma nova forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem com base nas fases do desenvolvimento humano. Dentre seus eixos norteadores propõe a reorganização dos tempos e espaços escolares para professores e alunos e novas alternativas para a relação com o conhecimento na escola com base no direito a educação e construção de uma escola inclusiva.

(...) para incluir a criança de seis anos no EF uma equipe de pedagogos estudou o tempo de vida da infância (dividido em três períodos: até três anos, de quatro a seis e de sete a dez). Chegou-se à conclusão que as habilidades psicomotoras de uma criança de seis anos estão mais próximas das de uma criança de sete anos do que das de uma de cinco ou quatro anos. A partir daí, desenvolveu-se uma organização baseada no tempo de vida da criança e foram propostos três ciclos de três anos. O primeiro, considerado infância (de seis a oito anos); o segundo, pré-adolescência (de nove a 11 anos); e o terceiro, adolescência (de 12 a 14 anos). Só tem sentido incorporar uma criança no ensino fundamental se você estiver preocupado com a totalidade de seu desenvolvimento. Não é para diminuir a repetência e aumentar a escolarização pura e simplesmente. É por respeito ao tempo da infância. (ARROYO, 2005, p.1).

Com a garantia de ingresso da criança no Ensino Fundamental aos seis anos, ela terá, pelo menos nove anos de estudo nessa etapa da Educação Básica, por isso, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos possa representar uma oportunidade de reflexão acerca dos tempos e dos espaços escolares, conforme a proposta do sistema de ciclos. O momento pode ser propício não apenas à idealização de novas organizações curriculares, mas também de concretização, construção de novos projetos político-pedagógicos que respeitem o tempo do ensino e sobretudo o tempo da aprendizagem.

Apesar dos avanços nos estudos e nas práticas já concretizadas e em andamento em Minas Gerais, em relação ao regime de ciclos, várias instituições e redes não aderiram a essa organização, sendo assim, o Estado conta com vários municípios que organizam suas escolas também no sistema seriado. Portanto, de acordo com cada realidade municipal, as escolas juntamente às suas secretarias municipais têm buscado alternativas de reestruturação, adaptação e/ou complementação, em relação às estruturas física e pedagógica, principalmente no que se refere aos recursos humanos no sentido de adequarem suas práticas à mudança exigida legalmente.

Em consonância com a nova normatização do Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, através do decreto nº 10.470, de novembro de 2006, também instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da Rede Municipal de Ensino a partir do ano de 2007 e dispôs sobre sua organização e funcionamento nos anos iniciais.

Partindo do pressuposto de que os referenciais de estudo e pesquisa são idealizados a partir do universo sócio-político e histórico, a presente pesquisa se desenvolveu, tendo como centro de investigação, os processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais em uma escola municipal da cidade de Uberlândia – MG, neste contexto de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A opção por essa temática se configurou, conforme já afirmado, pelo fato de a pesquisadora estar vivenciando atualmente essa mudança em sua atuação profissional, como pedagoga da educação infantil e das séries iniciais na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, e por estar envolvida pelo universo da alfabetização e letramento em suas práticas profissionais já há algum tempo.

Considerando os desafios atuais ocasionados por este período de transformações, o olhar da pesquisadora se voltou para os processos de alfabetização e letramento dos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Ao pesquisar o trabalho com a leitura e a escrita nas séries iniciais no município de Uberlândia/MG, a análise do trabalho desenvolvido com os alunos da nova série, que antes eram atendidos na pré-escola e que agora são integrados ao Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal, apresentou-se como relevante.

Por meio do estudo das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil⁶, elaborado para as escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, fica evidente que a história da educação infantil no município não se diferencia muito da realidade desse nível de ensino no restante do Brasil. Algumas conquistas no alcance de uma educação de qualidade, com objetivos realmente educacionais, só foram concretizadas após muita luta em nome da defesa dos direitos infantis e cobranças do Poder Municipal para com a educação infantil uberlandense. Até 1980, a rede não dispunha de espaços físicos adequados e nem de profissionais realmente capacitados para desempenhar a função de educadores infantis. Por esses motivos a educação infantil oferecida em Uberlândia era essencialmente assistencialista, visando prioritariamente aos cuidados físicos (alimentação, sono, higiene, dentre outros).

⁶ As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil foram elaboradas por um grupo de profissionais da Rede Municipal de Ensino em 2004. Esse documento, até 2006, era utilizado pelos profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas do município para nortear o trabalho desenvolvido com as crianças de 6 anos. A partir de 2007, a parte do documento que se referia ao 3º ano da pré-escola passou a ser reestruturada com vistas a atender a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

A educação infantil em Uberlândia sofreu a mesma expansão que os outros contextos mundiais e após o processo crescente de industrialização e a luta pelo reconhecimento desse nível como uma necessidade social, atualmente é considerado parte integrante da Educação Básica.

As preocupações com a educação infantil não se limitam aos espaços físicos, mas principalmente se dirigem às linhas de ação curricular que de fato atendam às reais necessidades de educadores e educandos. Antes da instituição do Ensino Fundamental de nove anos no município a educação infantil abrangia a faixa etária de 0 a 6 anos, sendo de 0 a 3 anos correspondente à Creche e de 4 a 6 anos correspondente à Pré-escola. Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos a Educação Infantil passa a atender aos alunos de 0 a 5 anos, e os alunos de 5/6⁷ anos passam a ser atendidos pelo Ensino Fundamental.

Conforme mencionado, algumas discordâncias nos procedimentos tomados para a concretização da implantação têm demonstrado situações e contextos bem diferenciados nos municípios e nas escolas da rede pública de Uberlândia. Se a data-limite para a entrada no Ensino Fundamental é distinta nos dois sistemas (municipal e estadual), grande parte das crianças que compõem a Série Introdutória do município, cursam essa série por um período de até seis meses com a idade de cinco anos, dependendo da data de nascimento.

Em 1993, Kramer já assinalava a defesa por uma educação infantil que respeitasse as reais necessidades das crianças, de acordo com a idade que as mesmas estivessem vivenciando:

Não atribuímos à educação de crianças de 0 a 6 anos o papel de evitar, por antecipação, os problemas da escola de 1º grau. Diferentemente dessa visão compensatória – que consideramos equivocada e discriminatória – e diferentemente, também daqueles que não consideram a pré-escola importante, temos consciência dos seus limites e das suas possibilidades reais. (KRAMER, 1993, p. 19).

7 As crianças atendidas na Série Introdutória do município podem estar com a idade de cinco ou de seis anos devido ao fato da data de referência estipulada para ingresso no Ensino Fundamental de nove anos da Rede Municipal de Uberlândia, ser o dia 30 de junho.

Cabe então o entendimento de que cada período de vida da criança apresenta não só características específicas como também necessidades singulares, e que a escola, como parceira na educação, pode contribuir com o oferecimento de oportunidades para o desenvolvimento infantil, principalmente no que tange à democratização de acesso aos bens culturais, que ainda se apresentam socialmente tão burocratizados.

A necessidade de revisão de conceitos como: infância, educação e alfabetização, se faz presente aos educadores da atualidade, sobretudo aos professores-alfabetizadores, com o objetivo de rever o modo de tratar a criança e suas relações, não só com a escrita, mas com toda forma de conhecimento nos espaços escolares. Muitos professores das séries iniciais almejam receber os alunos oriundos da educação infantil já alfabetizados e vários que atuam na Educação Infantil possuem a dúvida se devem ou não alfabetizar a criança nesse nível. Tais questionamentos revelam uma forma de pensar a aprendizagem da leitura e da escrita, como processos isolados e não gradativos e contínuos, que se constroem através das experiências obtidas no mundo e na escola, tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais. Essa visão desconsidera que cada educando, conforme suas vivências individuais e coletivas, pode estar alfabetizado aos cinco, seis, sete, oito anos de idade ou mais, dependendo das oportunidades de experiências que vivenciou até aquele momento com a leitura e a escrita. Desconsidera ainda que cabe à escola oferecer a todos os seus alunos as chances necessárias de desenvolvimento, de acordo não apenas com a individualidade de cada um, mas também com as necessidades específicas da faixa etária em que eles se encontram, proporcionando assim o acesso à cultura escrita.

(...) a transição da criança de seis anos da educação infantil para o Ensino Fundamental não é apenas uma questão política normativa, mas sobretudo uma questão pedagógica que exige o entendimento do alfabetizador sobre como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita, que na perspectiva da construção do conhecimento não dissocia o ato de alfabetizar e letrar e ainda realiza uma mediação condizente com o nível de conceitualização da criança. Sendo assim, não necessariamente o domínio da alfabetização deve ocorrer na série ou fase introdutória. Aceitar esse fato natural significa respeitar as necessidades das crianças nos diversos espaços sociais em que ela convive e viabilizar de forma tranquila e harmoniosa o seu processo de escolarização. (ABREU e MIRANDA, 2007, p. 9).

Esse momento de mudança se apresenta não só para o professor-alfabetizador, mas para toda a comunidade escolar e acadêmica, como oportuno aos debates e reflexões, pois através deles e das tentativas de melhoria, entre os erros e acertos compartilhados e refletidos é que se pode almejar a construção de uma educação pública mais democrática e emancipatória. Nesse sentido, o entendimento da transferência da criança de 5/6 anos para o Ensino Fundamental, do ponto de vista do professor-alfabetizador e suas práticas, configuram-se como aspecto de fundamental importância a ser estudado, à medida que revela os caminhos de efetivação dos processos de alfabetização e letramento no contexto de mudança.

Com a instituição do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, através do decreto nº 10.470, de 10 de novembro de 2006, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), assegurou no artigo 4º o desenvolvimento de “Cursos de Capacitação e Formação Continuada”, para orientação aos professores e pedagogos, a partir de 2006, por intermédio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, órgão da SME, responsável pelo processo de formação continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Com o intuito de consolidar uma melhor atuação dos educadores que trabalhavam nas séries iniciais da Rede Municipal de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia selecionou vinte e oito professoras-alfabetizadoras que, naquele momento, atuavam com o último período da Educação Infantil ou com a 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos, para participarem de um processo de formação, por um período de uma semana, ministrado por duas profissionais pertencentes ao Ceale/FaE/UFMG.

Posteriormente a esse processo de formação, as vinte e oito professoras selecionadas se dividiram em duplas para ministrarem o mesmo curso preparatório após a semana de formação oferecida pelo Ceale/FaE/UFMG, através do CEMEPE. Divididas em quatorze duplas e com a nomeação de tutoras, ficaram responsáveis pela formação de todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino que atuariam nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental de nove anos em 2007.

O referido curso nomeado “Instrumentos da Alfabetização” foi oferecido para os futuros profissionais das duas primeiras séries do Ensino Fundamental de nove anos e adotou como “Programa de Capacitação” a Coleção “Instrumentos da Alfabetização”, elaborado pelo Ceale/FaE/UFMG.

Durante duas semanas, intercaladas por um intervalo de uma semana, ao final de dezembro de 2006, cada dupla de professora-tutora repassou o conteúdo do curso através de encontros diários para uma turma de, em média, vinte e oito professoras-alfabetizadoras, compartilhando assim os conhecimentos produzidos no curso de formação de que haviam participado como cursistas.

O Curso de Capacitação⁸ oferecido pelo CEMEPE, através da equipe de tutoras, realizou-se no extra-turno, durante o período da noite, perfazendo 4 horas diárias e cada profissional recebeu uma contribuição financeira para auxílio nos custos que a participação nos encontros poderia acarretar. Os profissionais que participaram do curso de formação eram os que atuariam a partir do ano seguinte com as duas primeiras séries do Ensino Fundamental (Série Introdutória e/ou 1ª Série) os quais foram selecionados pelo corpo administrativo de cada escola. A seleção nas escolas seguiu os critérios estabelecidos no parágrafo 1º do Artigo 8º do Decreto-Lei Nº 10.470, de 10 de novembro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da Rede Municipal de Ensino, dispondo sobre sua organização e funcionamento nos anos iniciais:

§1º A escolha de professores para atuar nas turmas iniciais de alfabetização deve levar em conta os seguintes requisitos:
I- formação profissional;
II- experiência;
III – reconhecimento social como alfabetizador bem sucedido;
IV- sensibilidade e interesse em trabalhar com crianças dessa faixa etária. (UBERLÂNDIA, 2006).

Ao iniciarem o curso de formação todos os profissionais participantes assinaram um documento para a Secretaria Municipal de Educação se comprometendo a permanecer, no mínimo por dois anos consecutivos, após a realização do curso, em uma das duas séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos da Rede Municipal de

⁸ O termo Curso de Capacitação foi utilizado pelo CEMEPE para denominar o processo de formação oferecido ao final de 2006 aos profissionais da Rede Municipal de Ensino que atuariam a partir de 2007 com as turmas de Série Introdutória e de 1ª Série.

Ensino. E a Secretaria Municipal de Educação, via CEMEPE, ainda sugeriu que se possível os profissionais atuantes nessas duas séries fizessem revezamento, de forma que o professor que atuasse com a Série Introdutória no ano de 2007, continuasse com a mesma turma em 2008, a fim de dar continuidade ao trabalho desenvolvido no ano anterior.

O material utilizado nos dois módulos semanais de formação, produzido pelo Ceale/FaE/UFMG, foi composto por cinco volumes que compõem o núcleo inicial da Coleção “Instrumentos da Alfabetização”, com reflexões e conhecimentos, tendo em vista o trabalho com a alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Os livros foram organizados com os objetivos que se seguem.

QUADRO 2 – Organização dos cinco volumes da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Volume:	Objetivo:
1 – Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos	Mostrar como e por que usar a Coleção na formação continuada, em estudos autônomos, individual ou coletivamente.
2 – Capacidades da Alfabetização	Conhecer as capacidades da Alfabetização e uma proposta para sua distribuição ao longo dos anos iniciais da Educação Fundamental.
3 – Avaliação Diagnóstica da Alfabetização	Fazer diagnósticos do conhecimento dos alunos.
4 – Planejamento da Alfabetização	Planejar.
5 – Monitoramento e Avaliação da Alfabetização	Acompanhar e avaliar.

Fonte: Volume 1 da Coleção Instrumentos da Alfabetização

Durante o curso de formação cada participante recebeu os cinco volumes da coleção “Instrumentos da Alfabetização”, à medida que iam sendo estudados.

Dando continuidade ao processo de formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do município, o CEMEPE ofereceu a partir de março de 2007, a continuidade do processo formativo por meio dos cursos “Instrumentos da Alfabetização II” e “Desafios da Alfabetização”, para os profissionais que atuavam com a Série Introdutória e 1ª Série respectivamente. Diferentemente do curso realizado nas duas semanas de dezembro, esses se caracterizaram como uma formação continuada em todo o decorrer do ano de 2007, com um módulo mensal de quatro horas e meia e cada módulo abordava uma temática de estudo.

Esses cursos foram realizados de maneira diferenciada para os profissionais que atuavam com a Série Introdutória e para os que trabalhavam com a 1ª série, tendo sido poucos os encontros coletivos, com uma abordagem comum a todos os profissionais. Um desses encontros coletivos, realizado no dia 11 de julho de 2007, correspondente ao 5º módulo dos dois cursos oferecidos, constituiu-se numa palestra com uma agente do MEC: Cleyde de Alencar Tormena, que abordou a temática: A Infância e a Importância do Brincar nas Séries Iniciais.

Os demais encontros mensais tiveram focos com características distintas, variando as temáticas ou abordando-as em momentos distintos em cada turma. A pesquisadora, pedagoga das séries iniciais na Rede Municipal de Ensino, participou na condição de cursista, do curso oferecido em dezembro de 2006, “Instrumentos da Alfabetização”, e no decorrer de 2007 apenas em alguns módulos dos encontros dos profissionais da Série Introdutória, “Instrumentos da Alfabetização II”.

A formação continuada “Desafios da Alfabetização”, oferecida pelo CEMEPE aos profissionais que atuavam na 1ª série no município, consistiu em estudos voltados para questões do fazer pedagógico na prática de leitura, produção oral e escrita e conhecimentos matemáticos em sala de aula. As temáticas abordadas foram as que se seguem:

QUADRO 3 – Temáticas abordadas nos módulos do Curso de Formação Continuada: Desafios da Alfabetização.

MÓDULO:	TEMA:
1º Módulo	Diferentes Linguagens na Alfabetização. Organização escolar.
2º Módulo	Um olhar sobre a infância. Vida de professor
3º Módulo	Leitura: Teorias e práticas de leitura observando as capacidades propostas pelo CEALE. Práticas de leitura – oficinas: Histórias infantis
4º Módulo	Práticas de leitura: Trabalhando com o Jornal
5º Módulo	A Infância e a Importância do Brincar nas Séries Iniciais (Palestra)
6º Módulo	Educação Matemática
7º Módulo	Educomunicação Educação Matemática
8º Módulo	Produção de texto oral e escrito
9º Módulo	Compartilhando idéias/ Avaliação

Fonte: Cronograma do curso de formação continuada oferecido pelo CEMEPE: “Desafios da Alfabetização”.

O curso de formação continuada “Instrumentos da Alfabetização II”, oferecido pelo CEMEPE aos profissionais que atuavam na Série Introdutória da Rede Municipal de Ensino, teve como prioridade a construção das Diretrizes Curriculares para a nova série no município de Uberlândia.

As Diretrizes Curriculares, na mesma perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais, prescrevem e orientam o trabalho escolar, além de servir como

o próprio nome indica, para oferecer um referencial que direcione as ações educacionais. Daí a atual preocupação da Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia com a elaboração das novas Diretrizes Curriculares da Série Introdutória. Já em fase de finalização do processo de sistematização, a elaboração das Diretrizes para a nova série consistiu no estudo das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, com a reelaboração dos eixos temáticos que já eram desenvolvidos com os alunos de seis anos, no último ano da Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, tendo a participação dos profissionais, professoras e pedagogas, que atuaram na Série Introdutória no ano de 2007, sob coordenação dos profissionais do CEMEPE.

Além da elaboração das Diretrizes Curriculares da Série Introdutória os encontros da “Capacitação: Instrumentos da Alfabetização II”, conforme afirmado, contemplaram os estudos das Diretrizes da Educação Infantil e as seguintes temáticas:

QUADRO 4 – Temáticas abordadas nos módulos do Curso de Formação Continuada: Instrumentos da Alfabetização II.

MÓDULO:	TEMA:
1º Módulo	Organização espaço temporal e currículo.
2º Módulo	Leitura: Teorias e práticas de leitura observando as capacidades propostas pelo CEALE.
3º Módulo	Práticas de leitura – Oficinas: Histórias infantis e Trabalhando com o jornal.
4º Módulo	Práticas de leitura – Oficinas: Histórias infantis e Trabalhando com o jornal.
5º Módulo	A Infância e a Importância do Brincar nas Séries Iniciais (Palestra).
6º Módulo	Escrita: teoria e prática.

7º Módulo	Produção de texto: oral e escrito – Oficinas: Dobradura e recortes – Teatro e Música.
8º Módulo	Produção de texto: oral e escrito – Oficinas: Dobradura e recortes – Teatro e Música.
9º Módulo	Educação Matemática.

Fonte: Cronograma do curso de formação continuada oferecido pelo CEMEPE: “Instrumentos da Alfabetização II”.

Ambos os cursos oferecidos aos profissionais das duas primeiras séries do Ensino Fundamental de nove anos foram realizados com uma carga horária total de 40 horas e os profissionais utilizaram o módulo⁹ mensal existente em sua carga horária de trabalho destinado ao processo de formação.

Atualmente a formação continuada está sendo realizada novamente nos mesmos padrões com a abordagem sobre a leitura, a escrita, o pensamento lógico e questões como autoestima dos profissionais das séries iniciais.

Em momentos de mudanças, como este, estudar, refletir e compartilhar, constituem ações fundamentais para todos os educadores que possuem comprometimento com o trabalho que realizam junto aos seus colegas educadores e aos seus alunos. O compartilhamento dos conhecimentos prático-teóricos entre os docentes e as análises sobre as possibilidades e os limites desse contexto podem se configurar, dentre outras, numa forma de luta por melhores condições de produção de conhecimento e de qualidade na atuação profissional. Barbosa (2009), sobre as novas formas de pensar e agir na escola com vistas ao atendimento às necessárias mudanças alerta que:

9 Módulo – Período da carga horária mensal de trabalho que o professor da rede municipal tem para elaborar atividades pedagógicas, estudar, planejar suas ações, dentre outras atividades relacionadas à sua atuação profissional. Cada professor tem direito a seis módulos semanais de cinquenta minutos cada, sendo que dois destes módulos são cumpridos na escola junto ao pedagogo e/ou no atendimento de pais de alunos. Os outros quatro módulos restantes são cumpridos onde melhor convier ao professor, por isso são nomeados de módulo livre. Um desses módulos livres é utilizado mensalmente para a formação continuada oferecida pelo CEMEPE.

A escola exige para que as pessoas aprendam. Para tal, ela precisa se modificar. A escola é o espaço de educação. Para organizar tal espaço, para que ele cumpra seu objetivo, ela precisa se modificar. A escola é espaço de articulação do conhecimento e das pessoas que se aproximam dele. Para cumprir essa tarefa, ela precisa se modificar. Infelizmente, porém, essa mudança não é mágica. Ela precisa de pessoas que a promovam. (BARBOSA, 2009, p.27).

Em conformidade com o pensamento de Barbosa, (2009), acredita-se que à medida em que o professor *pensa sobre o que faz e faz aquilo que pensa* (p. 27), ele passa a atuar como um verdadeiro promotor de mudanças na escola, possuindo liberdade de decisão em seu fazer pedagógico, especialmente ao desenvolver os processos de alfabetização e letramento, no contexto da sala de aula. Tendo em vista a existência dessa autonomia, por mais que toda diretriz ou parâmetro educacional apresente uma estrutura curricular definida, a proposta apenas se concretiza nas ações vivenciadas nos espaços escolares. Assim, situar o alfabetizador enquanto responsável pela elaboração das novas Diretrizes da Série Introdutória do Ensino Fundamental de nove anos se caracterizou como uma forma de expor uma preocupação, por parte da Secretaria Municipal de Educação, não apenas com o currículo formal, mas também com experiências decorrentes do cotidiano escolar.

Nesse contexto de tentativas de redefinição do trabalho docente mediante a efetivação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, várias indagações surgem, especialmente em relação à inclusão das crianças de 6 anos de idade neste nível. O aluno dessa faixa etária, apesar de não mais pertencer à educação infantil, sendo inserido no Ensino Fundamental, continua possuindo os mesmos direitos e as mesmas necessidades específicas da infância, tais como, o direito a se desenvolver de acordo com seu ritmo próprio, seja nos aspectos cognitivo, psico-motor, sócio-afetivo enfim, o direito de ser respeitado em suas necessidades básicas.

A prática e os estudos realizados pela pesquisadora revelam algumas características comuns na criança de seis anos. Curiosa e imaginativa ela procura conhecer o mundo que a cerca por meio de brincadeiras, simbolizando e compreendendo o mundo por meio da estruturação do pensamento e da utilização de múltiplas linguagens. Dessa forma, ela possui grande receptividade para a aprendizagem, o que facilita a participação em jogos que envolvam regras e por meio destes, também apropria-se de valores, práticas sociais e conhecimentos pertencentes à

cultura em que está inserida. Enfim, essa é uma fase crucial na vida da criança, em que sua autonomia e identidade estão essencialmente em construção. Portanto, as reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas pelos profissionais alfabetizadores, mediante a mudança do aluno de 5/6 anos para o Ensino Fundamental, poderão contribuir significativamente com a qualidade do ensino oferecido nas séries iniciais. Nesse sentido, Nascimento (2006) apresenta a seguinte contribuição:

No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e não só na educação infantil. (NASCIMENTO, 2006, p. 28, 29).

Entender o trabalho docente desenvolvido na perspectiva da mudança realizada, a partir da ampliação do Ensino Fundamental, legalmente instituída no contexto escolar, e acompanhar o processo de reflexão teórico-prático do professor das séries iniciais, poderá posteriormente se caracterizar numa oportunidade de reflexão da prática pedagógica em todas as séries do Ensino Fundamental e não apenas em ações reflexivas com os profissionais das séries iniciais, já que a atuação docente cotidiana em diversas séries deste nível revela, quase sempre, um distanciamento da autonomia de expressão, seja ela oral, escrita ou corporal. Conforme Garcia (1993), esse distanciamento inicia-se, geralmente, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental:

Quando a criança chega à escola regular, o quadro se altera substancialmente. A rodinha é desfeita, as carteiras são enfileiradas, a fala é monopolizada pela professora que segue à risca o conteúdo da cartilha e do manual. Sem que se dê conta disso a professora que silencia a criança é igualmente silenciada: sua voz se faz instrumento da fala de outro – a do autor da cartilha ou do livro didático. (GARCIA, 1993, p. 18).

Tendo em vista que dependendo da forma com que os processos de alfabetização e letramento são abordados, especialmente nas séries iniciais, há significativa influência no relacionamento que os alunos estabelecem com o mundo da escrita. Percebe-se que o ambiente alfabetizador da educação infantil, muitas vezes se apresenta mais propício a uma interação prazerosa e natural com a escrita do que em séries mais avançadas. O fato de a criança ter mais oportunidades de vivenciar a língua escrita e seus desenhos, em suas funções sociais, pode contribuir fundamentalmente

para uma maior atribuição de sentido aos seus registros gráficos, sejam eles: desenhos, números ou letras. Uma maior interação entre os educadores dos dois níveis, Educação Infantil e Ensino Fundamental, poderia oportunizar trocas de experiências educacionais muito frutíferas.

Partindo do pressuposto de que as séries iniciais são períodos propícios para o ensino e a aprendizagem dos processos de alfabetização e de letramento, e ainda sua real importância para a aprendizagem de outras formas de conhecimentos, a presente pesquisa possuiu como centro de investigação o desenvolvimento desses dois processos nas séries iniciais em uma escola municipal da cidade de Uberlândia – M. G, no contexto de mudanças.

Mesmo compreendendo a aquisição do sistema de escrita como um processo contínuo que se efetiva em todo o decorrer do Ensino Fundamental, dentre o emaranhado de riquezas do contexto escolar foram selecionadas como foco dessa investigação, uma sala de Série Introdutória, uma de 1ª Série e uma de 2ª Série, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. A eleição dessas três séries, como fonte de pesquisa, justifica-se pelo fato de se constituírem como espaço onde o trabalho com a leitura e escrita se desenvolve de forma mais acentuada no fazer pedagógico, por ser uma faixa etária em que os alunos apresentam grande interesse pelo mundo da escrita, constituindo então, uma fase propícia a alfabetização. Destaca-se ainda por ser a faixa etária em que a pesquisadora atua, revelando-se como objeto de grande interesse.

Com a implementação dessa política um maior número de crianças irá constituir o sistema educacional brasileiro, especialmente as pertencentes às esferas populares. Essa mudança impõe dentre outros encaminhamentos, orientações pedagógicas que considerem as reais necessidades infantis para que as crianças possam se desenvolver como sujeitos da aprendizagem. Conseqüentemente, para que o desenvolvimento de um trabalho qualitativo se concretize nas escolas, faz-se necessário um envolvimento coletivo em prol do alcance de objetivos comuns que atendam às novas exigências sociais. Ao discorrer sobre os desafios educacionais da atualidade, Haetinger (2009) aponta:

(...) somos parte e produto de um mundo em transformação, no qual novas necessidades e argumentos emergem, todos os dias, para nos darmos conta de que precisamos mudar, revolucionar, se quisermos de fato ingressar na era do conhecimento. Com certeza, esta revolução começa na escola e tem como protagonistas professores e alunos, e como coadjuvantes os gestores e a comunidade. (p.32).

A partir da reflexão dessas observações e na tentativa de analisar o atual contexto de mudança da criança de seis anos para outro nível de ensino, a preocupação com o risco em desconsiderar a autonomia e a produção infantil se faz presente nesse estudo dentre outras indagações, sobretudo em relação aos processos de aquisição da linguagem escrita: Existe um lugar ou um período específico para a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental de nove anos? Quais são as concepções e as práticas docentes do alfabetizador no contexto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos? Como o sistema municipal está implementando o Ensino Fundamental de nove anos? Como o aluno tem se relacionado com a leitura e a escrita nas séries correspondentes a este estudo?

Tais questionamentos ganham espaço na presente pesquisa, que tem por objetivo investigar as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e de letramento junto aos alunos e professoras das séries iniciais a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e contribuir com o debate e as reflexões acerca dessa temática.

Para a realização dessa investigação recorreu-se aos sujeitos colaboradores, buscando identificar as concepções infantis e as relações estabelecidas acerca da leitura e da escrita (alunos), as práticas e concepções docentes no trabalho com a alfabetização e o letramento nas séries iniciais (professoras) e os encaminhamentos do sistema municipal de ensino para implementação do Ensino Fundamental de nove anos (agente do CEMEPE).

A implementação de mudanças educacionais dessa natureza exige especialmente o comprometimento dos profissionais responsáveis pela implantação da política em foco, portanto conforme o professor-alfabetizador entenda e materialize esse processo de mudanças em suas práticas, podem-se configurar limites ou possibilidades

de desenvolvimento de um trabalho qualitativo com os processos de alfabetização e letramento.

Mediante a contextualização do Ensino Fundamental de nove anos, com a abordagem da trajetória histórica e política de sua implementação, das referências legislativas e dos encaminhamentos do Ministério da Educação, do processo de implementação no Estado de Minas Gerais e posteriormente no município de Uberlândia com os respectivos encaminhamentos da SME por meio do CEMEPE e ainda da apresentação da problematização e dos objetivos que envolvem o objeto de estudo: os processos de alfabetização e de letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, fez-se presente a necessidade de escolhas metodológicas que orientassem o caminho a ser percorrido pelo processo investigativo.

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR

(...) entre a estrela, o telescópio e o computador existe o olho humano – muitas vezes míope – de um astrônomo. Quero lembrar-lhes de que é este olho, mais do que a máquina com que ele olha, quem vê e percebe o que a mente procura compreender para si mesma e depois busca tornar cientificamente compreensível para os outros. (CARLOS RODRIGUES BRANDÃO, 2003).

O caminho metodológico foi produzido a partir de um olhar, o qual foi sendo construído desde o momento em que se desejou realizar esse processo investigativo sobre algumas dúvidas, hipóteses e questionamentos instigados pelas experiências vivenciadas até então pela pesquisadora. Na tentativa de compreender as determinações que envolviam o objeto de estudo, a pesquisa se desenvolveu no âmbito de uma abordagem qualitativa. Mais do que simplesmente constatar e descrever, a investigação almejou revelar uma qualidade intersubjetiva na produção das análises desenvolvidas, configurando uma aprendizagem com a realidade estudada, que se concretizou por meio de um diálogo entre a pesquisadora e o contexto pesquisado.

Em consonância com essa forma de abordagem, considerou-se que as ações, as palavras e os acontecimentos vivenciados no desenvolvimento do presente estudo investigativo, apresentaram uma definição especificamente, quando analisados em relação ao seu contexto, caso contrário, os mesmos perderiam sua real significância. Nesse mesmo sentido, a antropologia apresenta referências, com contribuições como a que se segue:

Se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece – do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo – é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – levamos ao cerne do que nos propomos interpretar. (GEERTZ, 1978).

Portanto, a interpretação atribuída aos fatos verificados se caracterizou como uma das possibilidades de entendimento sobre o objeto de estudo, bem como as experiências vivenciadas na escola-campo.

Uma vez que a subjetividade, definida ontologicamente, traz implicações muito positivas para toda e qualquer pesquisa desenvolvida em ciências sociais, a pesquisadora se deparou com a necessidade de estabelecer uma relação entre a produção teórica e os dados obtidos, utilizando-a para gerar novos conhecimentos. O grande desafio consistiu no entendimento de como as situações se articularam e chegaram a se definir da forma que se apresentaram, contemplando nas presentes análises não apenas os fatos, mas também a subjetividade presente na relação entre os sujeitos e com os sujeitos.

À busca por uma metodologia que permitisse o conhecimento do contexto atual de profundas mudanças políticas educacionais, em especial no que se referia à implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia - MG, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu por meio de um Estudo de Caso. A opção por essa modalidade de investigação se justificou pela compreensão de que seu desenvolvimento, numa abordagem qualitativa, possibilitaria à pesquisadora ter uma visão mais ampla do objeto estudado e o singular envolvimento com a realidade social, política, econômica, histórica e cultural em que estava inserida. Ao optar por essa metodologia de pesquisa, almejou-se a análise de relações dos sujeitos pesquisados com os saberes produzidos. De acordo com Charlot, (2000): *Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros(...)* (p.79).

No entanto, apesar de se acreditar que o Estudo de Caso, seria a metodologia que poderia oferecer as condições necessárias à pesquisadora para a realização dessa pesquisa, numa abordagem qualitativa, fez-se ainda presente a compreensão de que a realização de um Estudo de Caso, pelas próprias características que o definem, não possui a finalidade de esgotar uma temática na sua totalidade, mas sim de buscar um singular entendimento sobre alguns aspectos que envolvem o objeto de estudo, que foi eleito pelo pesquisador no momento em que se decidiu realizar o processo investigativo. Enfim, ao optar pelo Estudo de Caso, teve-se em mente que tanto a metodologia utilizada quanto o tratamento da mesma poderiam apresentar limitações.

O estudo de caso não pode ser considerado uma técnica que realiza a análise do indivíduo em toda sua unicidade, mas é uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento. (PÁDUA, 2004, p. 74).

Ao idealizar a realização de uma pesquisa qualitativa, acredita-se ainda que o fato do pesquisador desenvolver um estudo de caso ou qualquer outra metodologia, não necessariamente significa que seu trabalho esteja orientado numa abordagem qualitativa. O que define um estudo de caso, como várias outras formas de estudos, com o uso dessa forma de abordagem ou não, é a maneira com que o pesquisador se relaciona com a construção da pesquisa. Enquanto produção humana, uma investigação qualitativa apresenta o desafio da relação do contexto pesquisado com o aparato teórico, dentro de uma perspectiva que não apenas quantifica mecanicamente para chegar a resultados absolutos e definitivos, mas sim, para contemplar na produção teórica a peculiaridade subjetiva das contradições pertencentes à realidade investigada. De acordo com González Rey (2005, p.10):

Ainda que a grande maioria dos pesquisadores qualitativos considere o estudo de casos um procedimento legítimo desse tipo de pesquisa, a legitimidade do singular como via de produção de conhecimento não tem sido foco de atenção da maioria dos pesquisadores, precisamente devido ao caráter epistemológico dessa questão. De fato, o alcance dado a esse princípio está em estreita relação com a representação do conhecimento como um processo construtivo-interpretativo e é justamente a articulação entre tais princípios que permite fundamentar a Epistemologia Qualitativa para o desenvolvimento de uma forma particular de metodologia qualitativa.

Partindo então do pressuposto de que o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa deve considerar, no processo de investigação, a subjetividade tanto do pesquisador quanto dos pesquisados, o desenvolvimento desta ou de qualquer outra pesquisa em educação, apresenta a necessidade de não só refletir e debater as concepções sobre os conhecimentos que influenciam significativamente nas opções metodológicas, mas também de encontrar o próprio lugar de pesquisadora no estudo, definindo quais aspectos realmente são importantes para o alcance dos objetivos propostos.

Tendo como referência a presente experiência investigativa, vários desafios estiveram presentes no decorrer de toda a pesquisa: as escolhas dos instrumentos, a relação com o meio e os sujeitos colaboradores, a organização e sistematização das informações e por fim a relação com os dados. Em todos os momentos do estudo a pesquisadora se deparou com conflitos e com a necessidade de exercitar a compreensão de que sendo parte do processo de investigação com seus olhares, suas leituras e suas interpretações, apesar das possíveis contribuições que sua produção intelectual poderia trazer para educadores, gestores e estudiosos da temática, apresentava também suas limitações. De acordo com André (1995, p.61):

Como no estudo de caso o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano, as observações e análises vão estar sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos. E não poderia ser diferente. Quando começa um trabalho de pesquisa, o pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças e os seus princípios. No entanto ele deve estar ciente deles e deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados.

Considerando então a subjetividade da pesquisadora, cuja área de atuação profissional é a educação e a compreensão de que o estudo do atual momento de mudanças educacionais se apresentava significativo, a investigação se concretizou através de um Estudo de Caso que em concordância com Yin, (2005), acredita-se ser *a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos*. (p.26). O autor ainda contribui com a definição diferenciadora de Estudo de Caso ao comparar as técnicas utilizadas em comum às pesquisas históricas e ao expor a sobreposição dessas duas metodologias:

O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam sobrepor, o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. (YIN, 2005, p. 26-27).

Nessa perspectiva de investigação, considerou-se então que por meio do estudo de caso qualitativo, os fatos e os locais poderiam ser analisados e compreendidos no contexto histórico aos quais pertenciam, daí a pertinência de sua utilização como metodologia de investigação sobre os processos de alfabetização e letramento, nesse momento de transição, em que o Ensino Fundamental de nove anos se encontrava no início do processo de implementação.

A investigação, por meio de um estudo de caso, sobre as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e de letramento nas séries iniciais a partir da mudança nesse nível de ensino, apresentou-se como uma possibilidade de compreensão sobre o objeto de estudo, com o qual a pesquisadora possuía certa proximidade, conforme ressaltado, em suas experiências profissionais.

Portanto, a escolha dessa modalidade de investigação para o desenvolvimento da presente pesquisa se relacionou diretamente com os anseios da pesquisadora por um entendimento maior sobre a temática em questão.

(...) quando se vai investigar um caso como parte da própria formação acadêmica do pesquisador, ao mesmo tempo em que possibilita um conhecimento mais global do contexto, transforma-se em um novo momento de aprendizagem, o que torna mais dinâmico, rico e desafiador o processo de pesquisa. (PÁDUA, 2004: p.75).

Nesse sentido, a temática sobre a alfabetização e o letramento se caracterizou então, não só como parte constituinte da formação acadêmica da pesquisadora, mas também enquanto objeto de suas práticas no decorrer de sua trajetória profissional. E na busca por um entendimento maior sobre esses processos, a pesquisadora optou em realizar o presente estudo na escola-campo em que atua profissionalmente, porém em turno distinto.

Sobre o Contexto de Estudo

O olhar sobre algo familiar pode revelar reflexões inéditas à medida que se têm outros objetivos no lançamento desse olhar. (ABREU, 2009).

A experiência de poder observar ações, fatos e pessoas enquanto pesquisadora, no mesmo local em que atuava profissionalmente, porém em outro turno, revelou-se como uma oportunidade de produção de conhecimento à medida que os objetivos eram diferenciados. Estar na mesma escola com o objetivo de estudar, observar, investigar as relações que ali se estabeleciam e não de orientar, supervisionar ou estabelecer outras relações similares, representou para a pesquisadora uma experiência rica e diferenciada. Ao modificar os objetivos da presença na escola-campo, apesar do espaço se configurar como um ambiente bastante familiar, modificou-se significativamente a maneira de olhar para o mesmo espaço e as revelações que eram oferecidas.

A escola-campo atendia 30 turmas no turno matutino e 30 turmas no vespertino, além das 06 turmas do EJA - Ensino de Jovens e Adultos, no período noturno; totalizando 1.771 alunos. No turno matutino, em que foi realizada a pesquisa, a escola apresentava uma grande variedade de turmas atendendo desde o 2º período da Educação Infantil¹⁰ até a 8ª série, agora correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos. O quadro de docentes da escola-campo possuía em média 61 professores no turno matutino, 55 professores no turno vespertino e 14 professores no noturno.

Apesar de ter sido idealizada e construída como CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança, para um atendimento diferenciado à época do governo de Fernando Collor de Melo, (1990-1992), a escola até o ano de 2006 nunca havia funcionado nesses padrões, transformando-se em uma escola municipal nos padrões da maioria.

10 O 2º Período da Educação Infantil corresponde ao ensino escolar oferecido às crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos, pelas escolas municipais e particulares de Uberlândia.

A partir do ano de 2006, a direção da escola implantou as oficinas de “Atenção Integral” com o intuito de resgatar parcialmente a filosofia dos CAIC`s, que consiste no atendimento aos alunos em período integral.

A implantação dessas oficinas se realizou sob orientação da SEE - Secretaria de Estado de Educação, através de uma reunião realizada em 2003 com alguns assessores e diretores de CAIC`s, com os componentes da ADC (Associação de Diretores de CAIC`s) e com o Secretário da Educação, Murilo Hingel¹¹, na época nomeado por Itamar Franco ao assumir o governo do Estado de Minas Gerais - 1999 a 2003. Na tentativa de um resgate da filosofia inicial foi realizado um investimento em prol das unidades construídas e lançada a idéia de que os CAIC`s trabalhariam como centro de atendimento integral ou atenção integral. Após três anos de apresentação dessa proposta foram implantadas na escola-campo as oficinas de “Atenção Integral” que receberam o nome de “Bom Caminho”. No ano de 2006, primeiro ano de funcionamento do “Bom Caminho”, as oficinas que o compunham eram: teatro, ballet, jazz, dança de rua, reciclagem de papel, desenho de decoupage, manicure e pedicure, além das atividades voltadas ao lazer, inclusive aos sábados, como o futebol. No ano de realização da pesquisa, 2007, o “Bom Caminho” oferecia as oficinas citadas acima com exceção de manicure e pedicure e foram acrescentadas as oficinas de música (violão), artesanato (Flores de meia de seda, Desenho, Pintura, Confecção de caixas) e também o curso de Espanhol. As oficinas eram oferecidas no extra-turno para os alunos da escola, e a assiduidade na carga horária semanal, registrada em diário, era condição para permanência dos alunos nas oficinas.

A maioria dos alunos, atendidos pela instituição, residia nas proximidades da escola-campo. Eram poucos os que moravam em bairros vizinhos e menos ainda os que residiam nos bairros mais distantes. A escola estava localizada em um bairro que não possuía nenhuma praça, nem um parque, clube ou qualquer outra forma de lazer de ordem pública. Enfim, era constituído essencialmente por casas e estabelecimentos comerciais e a instituição nesse contexto era vista também como espaço de lazer para os

¹¹ Murilo Hingel foi o mentor intelectual dos CAIC`s, no período em que foi ministro da educação no governo de Fernando Collor (1990-1992) lançando a idéia de que os mesmos funcionariam como centro de atendimento integral ou atenção integral à criança. No “Atendimento Integral” o aluno chegaria à escola pela manhã e só retornaria para casa à tarde. Já na “Atenção Integral” o aluno assistiria a aulas regulares pela manhã e voltaria para a escola em outro turno para participar das oficinas.

alunos. Nos finais de semana, seu espaço era utilizado comumente para realização de eventos promovidos pela própria escola, bem como pela comunidade. Era oferecido o futebol aos sábados nas quadras para os alunos inscritos no projeto “Bom Caminho” e além disso, o espaço era cedido também para realização de formaturas de outras instituições, festas juninas, casamentos e festas diversas também aos finais de semana.

A escola atendia as determinações legais em relação aos dias letivos, escolares e períodos de recesso definidos em calendário acadêmico em consonância com as demais escolas da Rede Municipal de Ensino. Os eventos anuais programados e realizados pela escola, em dias letivos determinados aos sábados, eram os seguintes: “Dia da Família na Escola”, “Festa Junina” e “Feira Cultural e Científica”.

Outro projeto permanente desenvolvido pela equipe pedagógica e administrativa é o projeto “A Família Vai a Escola”. Através desse projeto eram organizadas bimestralmente ou semestralmente palestras dirigidas aos pais dos alunos e aos profissionais da escola. Para proferir as palestras eram convidados profissionais de diversas áreas tais como: psicólogos, juízes, médicos (ginecologistas, pediatras, neurologistas, dentre outros). As temáticas das palestras eram sugeridas pelos próprios pais e funcionários da escola. Normalmente elas aconteciam em uma sexta-feira à noite ou aos sábados no período da tarde, com a participação da comunidade escolar, inclusive do corpo docente e discente do noturno.

A escola desenvolvia dois programas anuais: o Programa “Fura-Bolo”, que é um programa de incentivo à leitura, e o Programa “De Grão em Grão” de incentivo ao cultivo de hortas domiciliares e escolares. Ambos projetos aconteciam em algumas escolas municipais de Uberlândia, através da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Cargill¹².

Com a implantação do programa De Grão em Grão a escola reestruturou, a partir de 2004, o projeto da Horta, que já era desenvolvido desde 2002, no extra-turno, com os alunos de 4ª série. Com a reestruturação, as demais turmas de outras séries passaram a visitar a horta e não somente no extra-turno, mas também no próprio turno

¹² A Fundação Cargill, com sede em Mineápolis, nos Estados Unidos, é uma fornecedora internacional de produtos e serviços para os setores agrícola, alimentício e de gerenciamento de risco. No Brasil, sediada em São Paulo, desde 1965, tem sua origem no campo, a partir de atividades agrícolas e constitui atualmente uma das maiores indústrias de alimentos do país.

com o acompanhamento da professora regente. Era realizado previamente o agendamento da aula na horta que era ministrada por um profissional técnico-agrícola. Os alunos de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental de oito anos, além de receberem também anualmente um dos quatro livros do programa para ser estudado dentro e fora do contexto escolar, aprendiam as técnicas de plantio. Ao final do cultivo parte da produção era distribuída com os próprios alunos e a outra integrada à merenda escolar.

Com o programa Fura-Bolo, cada aluno de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de oito anos, recebia anualmente o volume de um dos livros da Coleção Fura-Bolo¹³, produzidos pela Fundação Cargill e os professores participavam no início de cada ano letivo de dois treinamentos, um do Programa Fura-Bolo e outro do Programa De Grão em Grão, de 8 horas cada, para conhecimento dos materiais e apresentação de possibilidades de trabalho com os mesmos.

Além desses dois programas, a escola trabalhava ainda anualmente com o programa “Semeando”, patrocinado pelo FAEMG (Federação de Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais) e pelo SENAR (Sindicato dos Produtores Rurais). O projeto desse programa era estruturado por temáticas relacionadas à natureza tais como: água, solo, dentre outros e os alunos dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental de oito anos adquiriam um livro sobre o assunto e os alunos dos quatro últimos anos recebiam outro livro, portanto eram produzidos dois volumes e distribuídos ambos no início do ano. Os professores participavam anualmente de um repasse de informações sobre o projeto através de um profissional da equipe pedagógica na escola. O professor responsável por transmitir as instruções era também previamente preparado por um profissional da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo repasse, que por sua vez, havia participado do encontro anual em Belo Horizonte/MG de apresentação da proposta e do material.

Além desses programas permanentes, a escola também desenvolvia quase todos os anos, em períodos pré-determinados, projetos de reciclagem em parceria com outras instituições tais como: Coca-Cola, Arroz Rezende, dentre outras.

¹³ A Coleção Fura-Bolo é publicada e distribuída pela Fundação Cargill a algumas instituições de ensino e órgãos públicos e é composta por quatro volumes de livros escritos pelo autor Ricardo de Azevedo e apresenta figuras de vários ilustradores. Os quatro livros correspondem aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental de oito anos e são compostos por trovas, ditados e contos populares, trava-línguas, anedotas, brincadeiras com palavras e receitas.

O trabalho pedagógico desenvolvido com as turmas de Educação Infantil estava integrado ao Programa Formar em Rede¹⁴ que se iniciou em 2007. O programa envolvia todos os profissionais da escola que trabalhavam com os alunos da educação infantil, desde os auxiliares de serviços gerais até a direção da escola. A equipe pedagógica e administrativa participava do processo de formação coletivo e presencial, ou o individual e não presencial com os registros mensais dos estudos realizados.

A escola oferecia ainda o serviço do ADA (Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem) implantado em 2006 pela Secretaria Municipal de Educação, através do NADH (Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas/Órgão da SME) como forma de auxílio aos alunos com rendimento escolar insatisfatório. Esse atendimento era oferecido no extra-turno por alfabetizadoras da própria instituição, apenas aos alunos de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental de oito anos que apresentassem pelo menos um ano de defasagem idade/série.

As reuniões pedagógicas com o corpo docente da escola para discussão e acompanhamento de cada turma aconteciam ao final de cada bimestre na realização dos Conselhos de Classe por série (do 2º período da Educação Infantil à 4ª série), e por disciplina (de 5ª à 8ª série), na estrutura antiga do Ensino Fundamental. Esses conselhos eram programados em calendário logo no início do ano letivo. Além da reunião do Conselho, os professores possuíam um módulo de 50 minutos semanais com o pedagogo responsável pela sua turma para planejamento. As reuniões com os pais dos alunos aconteciam também bimestralmente e no início do ano para apresentação da equipe pedagógica, da proposta de trabalho e das normas gerais e também para esclarecimentos de dúvidas. Quando surgia a necessidade por parte dos pais ou da equipe pedagógica de abordar alguma questão emergente era agendada, através do caderno de recados dos alunos, uma reunião apenas entre as partes interessadas.

¹⁴ O Programa Formar em Rede é um programa em nível nacional de formação à distância que agrega os profissionais da educação infantil de Secretarias Municipais de Educação das cinco regiões brasileiras. O programa é do Instituto Avisa Lá (IAL), com sede na cidade de São Paulo e promove a capacitação, continuada e a distância, por meio de uma comunidade virtual (www.formaremrede.org.br). Fruto de uma parceria entre o Instituto Razão Social e Instituto Avisa Lá é patrocinado pelos institutos C&A, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Natura e Promon. O programa também conta com a parceria tecnológica da IBM, que doou a Razão Social a plataforma de ensino a distância utilizada para a operação da rede virtual. Uberlândia é um dos 30 municípios selecionados para receber o curso. A participação no programa obedeceu a alguns requisitos como: possuir computador e internet rápida na Secretaria de Educação, desenvolver ações de formação, possuir equipe técnica específica para educação infantil, dentre outros.

Conforme ressaltado, o ambiente da escola-campo, em detrimento da falta de outros espaços disponibilizados no bairro para o lazer, cultura ou esportes, representava para a maioria dos alunos não só um ambiente de estudo, mas também um espaço de entretenimento e lazer. Esse aspecto foi identificado pela presença marcante da comunidade no espaço da escola, nos eventos que eram oferecidos, no decorrer do ano, tais como: Dia da Família na Escola, Feira do conhecimento, Sarau de Poesias, dentre outros.

No interior da escola-campo definido e apresentado como o local selecionado para a realização da presente pesquisa, os contextos de salas de aula a serem investigadas com seus respectivos sujeitos colaboradores no estudo investigativo foram delimitados. Como a temática de interesse eram os processos de alfabetização e de letramento, as salas definidas para a pesquisa foram os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, ou seja, três turmas em que o trabalho com esses processos ocorre de forma mais intensa.

O processo de construção do olhar da pesquisadora sobre o contexto de estudo, aqui apresentado, constituiu-se na singularidade das relações estabelecidas com os sujeitos participantes. Conforme afirmado, o lançamento de um olhar, sobre o comumente visto, com objetivos diferenciados, pode redirecionar a observação e remeter ao observador reflexões antes não presentes.

Sobre os Participantes da Pesquisa

Pensar sempre envolve os outros. Pensamos porque alguém nos impulsionou a buscar uma resposta. É sempre o outro que nos obriga a pensar, e mesmo quando sozinhos os outros habitam nosso pensamento. (MADALENA FREIRE, 2008).

Grande parte dos alunos pesquisados frequentava a escola no turno matutino e ficava em casa com os irmãos no período vespertino, ficando a cargo desses a orientação das atividades extra-escolares ou sobre a responsabilidade do próprio aluno a

realização da tarefa, sem nenhum acompanhamento. Talvez fosse por esse motivo que nas três turmas pesquisadas foi observado comumente, nos momentos de correções coletivas, a apresentação de atividades que não haviam sido realizadas, ou que estavam respondidas de forma incompleta ou ainda que haviam sido executadas por outra pessoa. Os que apresentavam as atividades extra-escolares completas e que podiam contar com acompanhamento eram exceções.

Os alunos atendidos na escola eram, em sua maioria, pertencentes a um nível sócio-econômico baixo e as turmas pesquisadas se caracterizavam conforme os dados do quadro a seguir.

QUADRO 5 – Número de discentes pesquisados das turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos segundo faixa etária e sexo.

Características gerais das turmas:	Série Introdutória:	1ª Série:	2ª Série:	Geral:
Quantidade total de alunos (as):	29	24	30	83
Sexo masculino	15	16	16	47
Sexo feminino	14	08	14	36
Faixa etária	De 5 a 6 anos	De 07 a 10 anos	De 08 a 10 anos	De 5 a 10 anos

A turma de Série Introdutória possuía, conforme demonstrado no quadro acima, uma quantidade praticamente equivalente de meninos e meninas. Além de todos serem novatos na série, a maioria já havia frequentado a Educação Infantil. A professora regente da Série Introdutória, com 37 anos de idade, já atuava na área do magistério por um período de dez anos, Graduada em Pedagogia e com especialização em Inspeção Escolar, a professora trabalhou nas redes particular e municipal com a Educação Infantil e ainda com a 2ª série do Ensino Fundamental. No ano da realização da presente pesquisa a professora trabalhava com duas regências, com a Série Introdutória no turno

matutino e com a Educação Infantil no turno vespertino, ambas na Rede Municipal de Ensino. Na escola pesquisada a professora estava em seu terceiro ano de atuação profissional. Das trinta turmas do turno matutino, pertencentes à escola-campo, essa era a única que atendia a essa faixa etária. As demais turmas investigadas, 1ª e 2ª série, tinham outras turmas que atendiam a mesma faixa etária, além das pesquisadas.

A turma de 1ª série possuía um número de meninos equivalente ao dobro do número de meninas e havia seis alunos(as) que cursavam a referida série por mais de uma vez. Desses seis alunos, dois repetiam a referida série pelo terceiro ano consecutivo e quatro pelo segundo ano consecutivo. Dois alunos da turma nunca haviam frequentado nenhuma instituição escolar em anos anteriores. A professora regente da 1ª série, tinha 38 anos de idade e uma atuação na área do magistério, especialmente com 3ª série, 4ª série e 1ª série respectivamente por um prazo de nove anos. No momento em que se realizou a presente pesquisa a professora atuava na regência com 1ª série na escola-campo no turno matutino e em outro turno suas experiências profissionais eram com o ADA (Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem) com alunos que apresentavam pelo menos um ano de defasagem de 1ª e de 2ª série da Rede Municipal de Ensino. No ano do estudo a professora cursava Pedagogia. Na escola pesquisada estava há 07 anos, todos atuando com 1ª série.

Da mesma forma que a Série Introdutória, a turma de 2ª série também possuía um número equilibrado de meninos e meninas. Três alunos(as) da turma repetiam a série e dentre esses, havia uma aluna que cursava pela quarta vez a 2ª série e dois que repetiam pela segunda vez. A professora regente da 2ª série pesquisada tinha 40 anos de idade, havia cursado o magistério e era graduada em Biologia com especialização em Educação Ambiental. Com uma atuação na área educacional por um período de quinze anos, trabalhou especialmente com as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. No ano da pesquisa essa professora atuava com duas regências de 2ª série nos turnos matutino e vespertino. Na escola-campo a professora estava trabalhando pelo décimo ano consecutivo.

As três professoras pesquisadas apresentaram algumas características comuns em relação aos aspectos profissionais, tais como: ser professora efetiva na Rede Municipal de Ensino, realizar jornada dupla de trabalho com processos de alfabetização

e letramento e possuir experiências com alunos de educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Além das professoras e dos alunos pesquisados, houve ainda a participação nessa pesquisa, de uma agente do CEMEPE, que contribuiu significativamente com o processo investigativo por meio da apresentação de respostas ao questionário elaborado e aplicado, especificamente para ela. A escolha de mais essa participante para a realização da pesquisa se justificou por ela se caracterizar como alguém que estava à frente dos processos de formação docente, inerentes às novas adaptações que o momento de mudança na Rede Municipal de Ensino exigia.

Os sujeitos pertencentes a esse contexto investigativo, alunos, professoras e agente do CEMEPE, constituíram-se essencialmente como elementos fundamentais no processo reflexivo sobre a temática em questão. Cada um, na sua singularidade, com suas falas, seus gestos e depoimentos auxiliaram para que a pesquisadora conseguisse realizar as relações analíticas sobre o objeto de estudo.

Foi com base nessa importância, atribuída aos sujeitos envolvidos, que se buscou a referência em Freire (2008): *Pensar sempre envolve os outros...* e a concepção de que essa habitação dos outros em nossas reflexões são essenciais para que se realize a produção de conhecimento em qualquer processo investigativo.

Sobre os instrumentos utilizados

Para percorrer qualquer caminho nos são exigidas tomadas de decisões, a estrada, o destino e os recursos. Esses últimos, serão de grande valia na caminhada, porém, talvez a escolha mais difícil seja a de enfrentar o desafio de caminhar. (ABREU, 2009).

Tendo como eixo central de investigação a alfabetização e o letramento, a pesquisa se desenvolveu a partir da necessidade de refletir, identificar e de contextualizar o desenvolvimento desses dois processos no cotidiano escolar das turmas pesquisadas.

O presente estudo recorreu a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos e situações. A pesquisa se concretizou dentro e fora da sala de aula por meio da utilização dos seguintes instrumentos: observação participante de aulas e outras situações, questionários, entrevista e atividades de leitura e escrita produzidas pelos alunos, as quais foram analisadas com o intuito de refletir sobre as concepções e as práticas de alfabetização e de letramento junto ao corpo discente e docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da ampliação desse nível, na Rede Municipal de Ensino em Uberlândia/MG.

O trabalho investigativo, especificamente realizado na escola-campo se realizou em duas etapas. A primeira ocorreu no mês de junho de 2007 e consistiu da aplicação de dois tipos de *questionários*, um direcionado às professoras regentes das turmas pesquisadas e outro a uma profissional do CEMEPE, responsável pela organização e formação continuada dos profissionais das séries iniciais, no processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A segunda etapa aconteceu no decorrer dos últimos quatro meses do ano letivo de 2007 e consistiu da utilização de diversos instrumentos que foram aplicados concomitantemente nas três turmas pesquisadas, Série Introdutória, 1ª Série e 2ª Série, correspondente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Os instrumentos utilizados na segunda etapa foram: *observação participante, entrevista e análises de atividades relacionadas à linguagem escrita*.

O *questionário* aplicado às professoras, (apêndice I), primeiro instrumento utilizado nesse estudo investigativo, abordou a ampliação do Ensino Fundamental relacionado à prática pedagógica, especialmente no que se referia aos processos de alfabetização e letramento. O *questionário* aplicado à agente do CEMEPE (apêndice II), contemplou o processo de idealização e organização da implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas municipais. A escolha dessa profissional para responder ao questionário se deu pelo fato de a mesma ter sido responsável pela formação continuada dos docentes que atuavam no município com os dois primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, ou seja, Série Introdutória e 1ª Série.

A elaboração e aplicação desses questionários ocorreram ao final do primeiro semestre de 2007, pois o Ensino Fundamental de nove anos foi implantado nas escolas municipais no início do referido ano. A intenção era compreender as

percepções, os olhares, enfim o entendimento sobre a mudança, de pontos diferenciados, ou seja, de quem estava à frente das ações de implantação, profissional do CEMEPE, e de quem estava vivenciando o processo de mudança na prática profissional, as professoras envolvidas na pesquisa.

Em relação ao uso de questionário, diante da experiência vivenciada é possível inferir que esse instrumento investigativo ofereceu grande oportunidade de reflexão. Durante a sua elaboração foram produzidas as perguntas que objetivavam buscar as informações que a pesquisadora considerava relevante. Ao se deparar com as respostas, outras perguntas foram se apresentando, oportunizando uma reflexão sobre aspectos que não faziam parte, até então, das análises. O interessante é que as construções das análises foram se caracterizando no decorrer da pesquisa, concomitantemente aos diálogos que a pesquisadora estabelecia com os teóricos e com a própria relação que ia se estabelecendo com a temática em estudo. González Rey, (2005) assinala que:

A informação que o questionário nos reporta é suscetível de estratégias diferentes de construção, as quais não estão limitadas a uma análise fragmentada feita por perguntas, mas que pode ser realizada, (...), mediante certos temas significativos escolhidos pelo pesquisador e os quais estão definidos, em grande parte, pelas hipóteses que o próprio pesquisador realiza a partir de sua leitura inicial dos questionários, assim como pelo modelo teórico que orienta sua procura por informações. Isso significa que, desde o início, o pesquisador entra no processo de construção da informação por meio de construções e interpretações que desenvolveu em sua relação com essa informação. (p.191).

A *observação participante* realizada nas três salas de aula possibilitou o acompanhamento das produções infantis, especialmente no que se referia à alfabetização e o letramento, buscando assim analisar as concepções sobre leitura e escrita presentes tanto nas hipóteses das crianças quanto nas concepções docentes.

As observações foram orientadas pelos objetivos e pelas questões-problemas que a pesquisadora se propôs a examinar, não havendo um roteiro prévio. Os registros diários das observações participantes foram feitos através de anotações em forma de notas de campo.

Durante todo o período de investigação na escola-campo foram observadas as vivências diárias, especialmente as que envolviam o processo de letramento e alfabetização. Dentre os vários recursos metodológicos aplicados, a observação participante apresentou uma variedade significativa de análises em vários momentos da pesquisa. Ao apresentar algumas das oportunidades incomuns que a observação participante oferece na produção de dados, Yin (2005) afirma:

Para alguns tópicos de pesquisa, pode não haver outro modo de coletar evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo. Muitas pessoas argumentam que essa perspectiva é de valor inestimável quando se produz um retrato “acurado” do fenômeno do estudo de caso. (p.122).

As observações nas três salas de aula ocorreram em forma de rodízio do mês de agosto ao mês de dezembro de 2007. Para o alcance da compreensão sobre as concepções e relações infantis com o mundo da leitura e da escrita foi utilizada com os alunos também a *entrevista* (apêndice III) e analisado *o desenvolvimento de atividades* propostas pelas alfabetizadoras das turmas pesquisadas. A entrevista elaborada e aplicada aos alunos das três turmas, Série Introdutória, 1ª Série e 2ª Série, envolveu questões sobre a importância e a função da leitura e da escrita, sobre o acesso a materiais escritos fora do contexto escolar e ainda sobre as preferências em relação aos textos. Além da identificação das concepções infantis e relações com o mundo da escrita, esse recurso teve como meta observar os acessos a materiais escritos dentro e fora do contexto escolar, tendo em vista a capacidade de utilização desses recursos numa perspectiva de alfabetização e letramento.

A entrevista pode propiciar grandes possibilidades ao pesquisador na obtenção de aspectos significativos na abordagem qualitativa, e especialmente nesse estudo investigativo essa opção metodológica apresentou-se muito válida. Sobre a importância desse recurso metodológico Bogdan e Biklen (1998), ressaltam:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao

investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (p.135).

Nesse sentido, a entrevista se configurou como importante recurso na compreensão dos dados. Várias dúvidas, hipóteses, suposições foram abordadas com vistas a esclarecimentos, que de certa forma, superaram as expectativas dos objetivos previstos inicialmente.

À medida que foram sendo observados e analisados os dados apresentados pelo processo investigativo, a pesquisadora se deparou com a necessidade de criação de um banco de dados. Sobre essa necessidade, Yin (2005) ressalta: *o problema inicial de montar um banco de dados para estudo de caso ainda não foi reconhecido pela maioria dos livros que tratam de métodos de campo.* (p.130). No entanto, apesar desse não reconhecimento por grande parte dos teóricos e considerando a complexidade enfrentada pela pesquisadora ao analisar as várias fontes sem perder de vista os objetivos e a problemática que envolviam o objeto de estudo, considerou-se que uma sistematização mais rigorosa, no momento do trabalho de campo, especialmente em relação às transcrições das observações das aulas e das entrevistas, poderia auxiliar não apenas a organização dos dados, mas a realização das análises.

O desenvolvimento do trabalho de análise dos dados produzidos na escola-campo se caracterizou como um desafio à pesquisadora, visto que se almejava, conforme ressaltado, desenvolver uma pesquisa com uma abordagem qualitativa. Fazer uso de uma estratégia analítica sobre as evidências apresentadas no contexto de uma pesquisa não se apresenta como uma atividade simples, pois esta se diferencia significativamente de uma análise estatística. Ao contrário dessa última, que utiliza procedimentos predeterminados, no planejamento e na execução da primeira o pesquisador necessita desenvolver não a simples aplicação das ferramentas analíticas, mas a produção de um exame minucioso sobre a realidade apresentada no processo investigativo. Sobre o uso de uma estratégia analítica que se concretiza não apenas pelos instrumentos utilizados, Yin (2005) apresenta a seguinte contribuição:

Os pesquisadores e especialmente os mais novatos na atividade continuam a ser orientados para a pesquisa de fórmulas, receitas ou *ferramentas*, na esperança de que a familiaridade com esses recursos fornecerá o resultado analítico que se deseja. As

ferramentas são importantes e podem ser úteis, mas, em geral, mostram-se mais úteis se você souber o que procura (ou seja, ter uma estratégia geral), o que o faz voltar ao seu problema original. (p. 138).

Diante dessa afirmação, considerou-se que o tratamento analítico poderia contribuir qualitativamente com o processo investigativo, na medida em que se constituiria como prioridade nas produções intelectuais sobre o objeto de estudo, não se limitando em simplesmente conhecer e aplicar os instrumentos analíticos. No entanto, o desenvolvimento do presente processo de construção do conhecimento, numa abordagem qualitativa, configurou-se de forma desafiante e complexa à pesquisadora, em todo o percurso da realização do estudo.

Partindo do pressuposto de que quanto mais ativamente o sujeito se envolve em determinada situação mais ele se torna conhecedor daquela situação, ou seja, é capaz de pensar sobre ela e mais se constitui como sujeito cognoscente, considerou-se que a ação de conhecer o objeto de estudo implicaria as ações de vivenciar, de compreender e principalmente de se envolver, com as situações investigadas. Sendo assim, ao partir do princípio de que a construção existencial do homem, a práxis humana se apresenta como o ponto de partida de todo e qualquer conhecimento, pode-se inferir que a atuação do pesquisador ocorre aderindo não ao objeto, mas à definição humana dada ao objeto com possibilidades de transformação.

Nesse sentido, Silva (2001) apresenta a seguinte consideração:

A experiência da visão comum do mundo, entretanto, não se limita e nem mesmo se perfaz na perspectiva ôptica do mundo, como objeto absoluto já dado. Seu significado epistemológico busca o mundo fruto da práxis histórica, pela qual os homens transformam o mundo tornando-o significativo e objeto de conhecimento. Este mundo que se faz objeto de conhecimento pela práxis humana não pode mais ser visto em sua facticidade pura, impondo-se objetivamente ao sujeito. (SILVA, 2001, p.75).

A produção de todo e qualquer conhecimento, implica a utilização da mente humana para dar significação a algo em sua ação. No entanto, não há como um conhecimento ser produzido somente com o uso da mente, apenas pela abstração, pois se o conhecimento é produzido pelo homem e este é um ser dotado não apenas de cognição, mas significativamente de crenças, valores, sentimentos, historicidade,

sociabilidade, dentre vários outros aspectos e utiliza os mesmos na construção do seu mundo, conferir ao aspecto racional a hegemonia na construção do conhecimento seria o mesmo que desprezar a capacidade humana de ser, estar e transformar o mundo e a própria existência.

Apesar da herança de uma formação em que a racionalidade absoluta, quase sempre, impera significativamente, a educação acadêmica precisa conceber que as mudanças são provocadas pela atividade humana não somente pelas idéias, mas com a utilização também delas, em que os conhecimentos são construídos cotidianamente e cientificamente dentro da singularidade existencial de cada sujeito. Nesse sentido compartilha-se com a concepção de Bernard Charlot (2000) sobre a relação que o homem estabelece com o conhecimento:

Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho umas histórias: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira. Essa dinâmica do sujeito mantém a da relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p.82).

Assim, ao analisar a relação que todo indivíduo estabelece com o saber, Charlot a considera única e ainda relacionada as outras diversas formas de relações com as pessoas, com o mundo, enfim com tudo que faz parte da existência humana. Entende-se então, que essa singularidade pode ser estendida aos processos investigativos, como também ao presente estudo.

Por meio das concepções herdadas pelo positivismo, muitas vezes, ao se desenvolver uma pesquisa parte-se do pressuposto de que a verdade está simplesmente dada no objeto e acredita-se que o papel do pesquisador será de uma simples constatação. Quando se desenvolve uma pesquisa tendo como eixo essa forma de pensamento, o pesquisador se demite da condição de ser sujeito de sua própria pesquisa, não assume a responsabilidade de construir a sua própria leitura e passa a admitir uma condição de simples receptor de informações.

Partindo então do pressuposto apresentado, de que o contexto não é o significado das coisas, o que confere sentido às coisas é a compreensão, é a inteligência humana, afirma-se que o envolvimento do pesquisador e a proximidade dele com o seu

objeto de estudo, pode ser de grande importância no desenvolvimento de um processo investigativo. Essa proximidade entre pesquisador e objeto de pesquisa é quase um pré-requisito, pois esse envolvimento se apresenta significativamente relacionado à produção do conhecimento. A importância dada a essa relação com o objeto de estudo por muitos pesquisadores, pode justificar o fato de o pesquisador-educacional se utilizar comumente do cotidiano escolar para a realização de sua investigação. O cotidiano escolar pode se apresentar no que realmente dá sentido ao processo de investigação, no entanto, ele por si só, não diz nada. Para desenvolver uma pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa se contemplar nessa investigação, precisa fazer parte dela, de maneira a não desprezar seu objeto de estudo e nem se ocultar.

Enfim, precisa buscar a subjetividade presente, não só na relação entre os sujeitos, mas também com os sujeitos visando às reflexões que poderão se constituir em instrumentalizações de suas próprias práticas. Conforme afirmado em outra oportunidade *Agir é muito bom, refletir, ainda mais. O melhor, acima de tudo, é conseguir materializar, em nossas ações, os nossos sonhos e reflexões.* (ABREU, 2006, p.32).

Tendo em vista que o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa deve considerar, no processo de investigação, a subjetividade tanto do pesquisador quanto dos pesquisados, todo o percurso metodológico selecionado e vivenciado no decorrer dessa pesquisa se apresentou, conforme ressaltado, a partir da construção de um olhar. A construção desse olhar sobre o contexto de estudo, sobre os participantes e sobre os próprios instrumentos, pode ter se apresentado como um olhar *míope*, semelhante ao do *astrônomo* referenciado por Brandão (2003). No entanto, o objetivo maior pelo qual se justificou a realização da presente pesquisa foi justamente, conforme o mesmo autor afirmou, o da construção de um olhar de *quem vê e percebe o que a mente procura compreender para si mesma e depois busca tornar cientificamente compreensível para os outros*. A procura dessa compreensão pela pesquisadora se caracterizou como um processo de desenvolvimento intelectual sobre as próprias práticas profissionais, de forma muito significativa. Mais do que pesquisar um contexto qualquer e os sujeitos que dele faziam parte, a pesquisadora estabeleceu um diálogo com o objeto de estudo na tentativa de construir um diálogo com seus pares, com suas singulares experiências e com suas próprias concepções, buscando contribuir com a produção coletiva de

conhecimentos sobre a temática da alfabetização e do letramento. Sobre essa singularidade presente na relação do pesquisador com o seu ato de pesquisar, considera-se que:

Ao pesquisar, me exponho, porque sem dúvida não pesquiso o problema do outro, mas o meu próprio problema, mesmo que o encontre através do outro. Portanto, estou muito próxima do meu problema e não necessariamente próxima do outro que é, supostamente, sujeito na pesquisa: este jogo entre proximidade e distância também vai se entretecendo ao jogo de luz e sombra, de modo que alguns aspectos adquirem grande visibilidade, enquanto outros se tornam completamente opacos. O processo coletivo contribui para que o diálogo não seja um monólogo disfarçado e pode ajudar no debate sobre a intensidade da luz e a capacidade de ver o que vai sendo produzido. (ZACCUR, 2003, p.209).

Com vistas à sistematização das análises a partir do estudo investigativo sobre a leitura e a escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos foi realizado o confronto entre a fundamentação teórica pesquisada e construída no decorrer do processo e os resultados evidenciados a partir da pesquisa. As análises se concretizaram partindo dos objetivos e problemas iniciais, os quais a pesquisadora se propôs a examinar, além das evidências que foram se delineando no decorrer do processo. Portanto, a partir do contato com a produção das informações obtidas através das diversas fontes, as análises foram construídas e organizadas, conseqüentemente, com base nos seguintes eixos de análises: 1- *O Significado da Alfabetização e do Letramento*; 2- *A Implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia*; 3- *O Desenvolvimento da Alfabetização e do Letramento: As Concepções e Práticas Docentes*; e 4- *O Relacionamento do Educando das Séries Iniciais com a Leitura e a Escrita*, os quais apresentam as reflexões e discussões acerca das descobertas e que serão apresentados posteriormente.

CAPÍTULO III

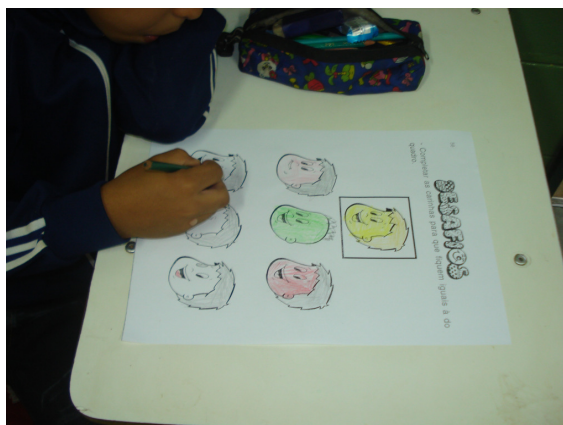
A LEITURA E A ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE:

Novos tempos, novas configurações, novos desafios.

O presente capítulo apresenta as descobertas obtidas a partir da análise dos dados, a qual foi organizada por meio dos aspectos que se seguem.

1- O Significado Histórico da Alfabetização e do Letramento.

A escrita adquire sentido para o sujeito na dependência do(s) sentido(s) que se apresenta(m) para seus diferentes grupos sociais de inserção. (ROJO, 1995).



Ao investigar a alfabetização e o letramento de alunos das séries iniciais após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, fez-se necessário buscar o significado histórico de tais processos e analisar suas relações com a obrigatoriedade do ensino.

O período de escolarização obrigatória tem sido prolongado no decorrer dos tempos, caracterizando um processo de aumento do ensino básico, com uma iniciação à trajetória escolar cada vez mais cedo e uma permanência nos estudos por um tempo maior. Assim, gradativamente, vivencia-se uma tendência de extensão das relações estabelecidas com as instituições educacionais. O estudo dessas relações, a cada período sócio-histórico, revela através das culturas escolares que nos espaços

das escolas se configura, não apenas a produção do conhecimento, mas também a definição de determinados padrões, normas e comportamentos, de acordo com as necessidades sociais e os interesses envolvidos em cada momento.

Independente da cultura em que os processos de escolarização se desenvolveram, a leitura e a escrita, principalmente a escrita, sempre estiveram presentes. Jean Hébrard (1990), dentre as culturas profissionais antigas, destaca a dos clérigos, que contemplava uma aquisição do código escrito que visava à modelagem de uma língua erudita, e a dos mercadores, centrada numa prática de escrita e contagem, objetivando o registro e a transmissão de dados. De acordo com o autor, essas duas culturas tiveram uma influência bem significativa na concepção da triologia do ler-escrever-contar.

Ao discorrer sobre a escolarização dos saberes elementares na época moderna, o autor aponta a junção dessas duas tradições, entre o fim da Idade Média e o Renascimento, enfatizando a grande expansão do uso da escrita pelas pequenas e grandes burguesias nas cidades mercantis:

... a divulgação do escrever/ler parece advir de uma preocupação de distinção sempre renovada, da qual a escola, nesses momentos de mutação cultural rápida, é um instrumento obrigatório. A conquista do escrever/contar remete antes a complexificação dos processos de produção e de circulação das mercadorias, à progressiva ingerência, nessas atividades privadas, de administrações locais ou distantes. Num e noutro caso, trata-se de uma forte demanda de cultura escrita que se insinua nas malhas da rede de escolas de finalidade profissional ou de dispositivos de formação mercantis e se apropria de suas estruturas, seus modos de funcionamento e, definitivamente, de seus saberes específicos. (HÉRBRARD,1990, p.102).

Sendo assim, a escrita cada vez mais, no decorrer da história, passa a ser utilizada e essa utilização vai sendo modificada de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. De acordo com Hébrard (1990), a escola católica, no período renascentista, mantém-se convencida de que um texto escrito pode ser transmitido e memorizado oralmente e permanece, por isso, resistente à integração dos *saberes elementares profanos*, já a escola protestante, na mesma época, que visa

prioritariamente a um público já alfabetizado, vem coordenar rapidamente uma educação doutrinal e as exigências de uma alfabetização mínima.

Desenvolvida e utilizada de diversas maneiras, dependendo do contexto, a escrita gradativamente foi dando lugar também à leitura. Esta última foi adquirindo a mesma importância que a primeira nas relações humanas, e o trabalho escolar que inicialmente era mais centrado na escrita passa então a dar ênfase também na leitura, *que não é mais um fim, mas um pré-requisito para todas as aprendizagens.* (Hérbrard, 1990, p.103).

A partir então do desenvolvimento dos processos de criação da educação básica, a alfabetização, sendo o objetivo principal ou não, faz-se presente nos discursos e nas práticas pedagógicas. Julia (2001) analisa a utilização da alfabetização logo no início da instauração da instrução primária obrigatória, realizada em diferentes países da Europa, em vários momentos do século XIX, com finalidades ideológicas.

Esta construiu-se mais frequentemente ligada a um projeto político que visa a associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence. Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de “progresso”. (JULIA, 2001, p.23).

A alfabetização então, na mesma perspectiva que se desenvolveram todos os processos de escolarização, foi imaginada e concretizada pensando-se e organizando-se um determinado ensino para uma classe social específica. Em toda organização de um ensino existem as escolhas e as determinações que são feitas e que não são desprovidas do que se deseja formar em cada contexto sócio-histórico. Assim, escolarizar ou alfabetizar foram e ainda são processos que não visam à simples aquisição do conhecimento, mas que são planejados para fins que não são apenas científicos, mas acima de tudo ideológicos.

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 lingüísticas empregadas em sua utilização muitas vezes são compreendidos de maneira relacionada ao período de escolarização.

Signorini (1995) ao discutir sobre letramento, escolarização e sucesso na comunicação social alerta:

No Brasil, onde a hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada, o fator letramento tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas “civilizadas”, ou legítimas, de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos. E como a escola é o principal, senão único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a *performace* do indivíduo na comunicação social. (SIGNORINI, 1995, p. 161-162).

No contexto da presente pesquisa, uma das professoras participantes retratou a vontade de que possuía de que seus pais estudassem como uma forma não só de sanar as dificuldades que eles possuíam com a escrita, mas também como uma maneira de proporcionar uma visão de mundo mais ampla.

Os meus pais lêem, mas têm dificuldades com a escrita. Se eles quisessem, eu os matricularia no ensino noturno para que eles pudessem aperfeiçoar a escrita e porque eu acho que isso seria um preenchimento para eles, porque iriam crescer muito e ampliar a visão de mundo deles, mas eu já tentei convencê-los e eles não aceitaram o convite. (Professora da 1ª série).

Ao expressar a vontade de que os pais voltassem a estudar para o aperfeiçoamento da aquisição da escrita como condição para a ampliação de horizontes, a professora reafirma a concepção que se faz presente na sociedade,

elucidada por Signorini (1995), de que a escolarização confere aos indivíduos o desenvolvimento de processos que irão instrumentalizá-los melhor no estabelecimento das relações sociais.

Entender algumas mudanças que ocorreram no decorrer dos tempos e que influenciaram e ainda influenciam na forma de perceber e abordar a leitura e a escrita poderá contribuir com o entendimento de como se configura na atualidade a abordagem desses conhecimentos, como também proporcionar reflexões de aspectos determinantes no desenvolvimento dos mesmos em contextos formais de alfabetização.

Historicamente a alfabetização se modificou, variando em cada momento sócio-histórico e político, na perspectiva de atender às necessidades e os interesses de cada época e da mesma forma o conceito atribuído a ela também sofreu grandes alterações. Até há alguns anos era bem consensual, o sentido dado a essa palavra, pois esse termo era entendido como o processo de ensinar a ler e escrever. A história da alfabetização revela que os critérios utilizados para considerar se uma pessoa é alfabetizada ou não, já foram definidos a partir de ações bem simples, como a assinatura do nome, por exemplo. Conseguir grafar o próprio nome já foi critério para que uma pessoa fosse considerada alfabetizada. Com as mudanças na forma de ser e estar no mundo e de se relacionar nele, conseqüentemente novas formas de uso da leitura e da escrita surgiram e ainda criaram termos específicos característicos desse uso, nesse caso o letramento. De acordo com Soares (2001, p.16) *Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos.* Foi portanto, o que aconteceu com o termo letramento, antes a expressão era utilizada para denominar o domínio de conhecimentos literários e hoje, o seu uso é realizado para denominar as práticas sociais de leitura e de escrita.

Atualmente vários desafios educacionais são enfrentados e especialmente em relação ao processo de alfabetização, a nova realidade social impõe a percepção de um novo aspecto: o domínio da leitura e da escrita respondendo às exigências que a sociedade atual apresenta cotidianamente, daí o surgimento do termo: letramento. Portanto, a simples assinatura do nome hoje não diz nada sobre como se efetivou a apropriação da escrita e sobre os níveis de leitura, de letramento, adquiridos e

utilizados por cada um, pois as exigências atuais desses níveis são bem diferentes dos exigidos até alguns anos atrás.

Os estudos quantitativos sobre as taxas de alfabetização que se multiplicaram no curso dos últimos anos, seja a partir das assinaturas por ocasião de casamentos, seja a partir dos dados de recenseamentos nacionais são extremamente preciosos, mas não nos fornecem elementos para responder às questões que nos colocamos hoje: a assinatura é um teste frágil que não pode nos dar mais do que ela traz. (JULIA, 2001, p.17).

Assim, observa-se na atualidade que diferentemente de tempos anteriores, apenas dominar os códigos de leitura e de escrita, não se caracteriza mais como critério de eficácia no uso desses conhecimentos. Daí a grande intensificação de discussões acerca do termo analfabetismo funcional, utilizado atualmente para se referir à alfabetização e criticá-la, pois apesar de ensinar os alunos a ler e a escrever, muitas vezes, não os habilita a fazer uso da leitura e da escrita e nem lhes oportuniza o acesso a materiais escritos, constituindo, dessa forma, mais um elemento, senão um dos principais, que acentuam as desigualdades de acesso aos bens culturais. Portanto identificar uma pessoa como alfabetizada passou a exigir a observação de vários critérios, como a interpretação de textos e não a simples codificação e decodificação de símbolos.

Se a identificação e o estabelecimento de critérios para considerar alguém alfabetizado mudaram historicamente e apresentam novas exigências, da mesma forma a consideração de uma pessoa letrada se constitui em algo extremamente complexo no mundo contemporâneo, não apenas por estar ligado a alfabetização, mas pelos vários fatores que envolvem e caracterizam o letramento e especialmente pela concepção e entendimento que se tem desse processo.

Tem que ficar nítido para quem atua com a alfabetização o que é alfabetização e o que é letramento. Porque com certeza quando inicia o processo de alfabetização, o letramento já está ali, a criança já possui um grau de letramento, mas nós não podemos nos esquecer da alfabetização! De jeito nenhum! E entender também esse processo, porque não é só ler, é o que eu falo para os meus alunos: a escrita é muito importante, vai ser cobrada o resto da vida deles. Talvez ele não fale bem, mas se ele colocar no papel as idéias, com coerência, essa produção escrita é muito importante. (Professora da 1ª série).

Para essa professora, o aluno letrado é aquele que não apenas domina o código escrito e o utiliza na ação de ler, mas que faz uso também desse conhecimento através da produção escrita. Em diversos momentos da pesquisa essa mesma professora revelou considerar que o aluno para ser aprovado para a 2ª série (3º ano do Ensino Fundamental de nove anos) deveria estar não só dominando a leitura, mas principalmente escrevendo razoavelmente de forma alfabética para conseguir dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento da alfabetização na série seguinte.

Em detrimento da grande variedade de categorias de estudos desenvolvidos historicamente, sobre as mais diversas formas de utilização da escrita, o termo letramento se tornou um conceito abrangente que envolve diferentes processos, dentre esses pode-se destacar a alfabetização.

Os estudos de Soares (2001, p.47) que discute os conceitos de letramento e alfabetização fornecem as seguintes definições: *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.*

A atual preocupação com a alfabetização escolar que desenvolve os processos de letramento se acentua pelas próprias mudanças sócio-culturais que ao modificarem as formas de relação dos homens entre si e com o mundo e conseqüentemente com a língua escrita, terminam por exigir uma demanda de aquisição de novos conhecimentos. Da escola, nesse contexto, passa-se a exigir uma forma de leitura e escrita diferenciada da simples codificação e decodificação de sinais gráficos, conforme foi ressaltado, mas que consiga atingir um nível maior de abstração sobre as diversas linguagens, especialmente a oral e a escrita.

É importante que a criança faça o uso significativo da leitura e da escrita a partir do concreto e da ludicidade e também faça uso das várias possibilidades que a expressão gráfica possui (a criança precisa saber o que é um convite, uma carta, uma propaganda, etc...). (Professora da Série Introdutória).

Em conformidade com o parecer da professora da Série Introdutória, acredita-se que a utilização da língua escrita de forma a estabelecer relações

significativas e diversificadas pode estimular não apenas o entendimento da funcionalidade dessa forma de linguagem, mas também o prazer nas atividades de ler e escrever.

O fato de se presenciar tantos indivíduos que apesar de alfabetizados não gostam de ler, mesmo se deparando constantemente com a obrigação de utilizar habilidades de leitura e escrita para viver em sociedade, pode estar relacionada ao fato desses indivíduos não terem sido estimulados, desde o início de sua formação escolar, ou seja, a leitura e a escrita não se tornando atividades prazerosas e sem uma significativa função, não são utilizadas como uma necessidade ao indivíduo.

Partindo do pressuposto de que a dificuldade enfrentada por muitos brasileiros em explorar materiais escritos se justifica sobretudo pela ausência de experiências de situações variadas de leitura, permite inferir que faltam condições, à grande parte da população, para que os processos de letramento sejam desenvolvidos concomitantemente ao processo de alfabetização.

Soares (2001), ao relacionar o nível de letramento de grupos sociais com as condições sociais, culturais e econômicas apresenta alguns critérios necessários para que processos de letramento sejam desenvolvidos:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população - só nos damos conta da necessidade de *letramento* quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever.

Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se *letrado* em tais condições? (SOARES, 2001, p.58)

Mediante a carência de condições para que os processos de alfabetização e de letramento sejam estimulados, considera-se que os altos índices de analfabetismo, especialmente de analfabetismo funcional, ou seja, não tornar-se alfabetizado e letrado, configuram-se de forma acentuada em diversas nacionalidades

e principalmente no Brasil. Essa falta de acesso aos materiais de leitura, denunciada por Soares (2001), se caracteriza como um dos fatores que se relacionam com os elevados índices de analfabetismo. O contato com materiais escritos diferenciados pode ser considerado facilitador do estabelecimento de uma relação de afetividade entre os leitores e o mundo da escrita e conseqüentemente, do interesse em adquirir outros conhecimentos por meio deste.

Por outro lado, a alfabetização como processo de apropriação de linguagem, acontece fundamentalmente nas relações que o indivíduo estabelece com o meio, não apenas no período de escolarização, mas desde o seu nascimento. No entanto, a aquisição da linguagem escrita, quase sempre, não é vista e nem desenvolvida de uma maneira natural, em sociedades letradas, da mesma forma que a oralidade.

A linguagem oral, em toda a sua complexidade, é aprendida na escola da vida, nas interações com o outro. Ela acontece na interação viva que ocorre entre pessoas em tempo real, num espaço socialmente organizado, numa situação que abrange a totalidade do momento. (MOURA e PEREIRA, 2006, p. 67-68).

Diferentemente da linguagem oral, a construção da língua escrita é realizada com o apoio de instituições que visam ao seu desenvolvimento. Para tanto, foram criadas além das escolas, as “pré-escolas” que no decorrer de tantas décadas, tiveram uma significativa importância nas sociedades em geral e que nem sempre estiveram vinculadas apenas ao desenvolvimento infantil integral, mas relacionadas também à aquisição do código escrito.

Atualmente, em todo âmbito nacional, observa-se que cada vez mais a Educação Infantil busca a qualidade do desenvolvimento integral na infância e o Ensino Fundamental vivencia as transformações e os desafios de receber, também de forma qualitativa, as crianças que antes eram atendidas na Educação Infantil. Mediante essa mudança, o ensino obrigatório mais uma vez é prolongado com a perspectiva de avanços quanto ao desenvolvimento das várias competências dos alunos, especialmente as lingüísticas.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos vem contribuir para aumentar um ano na obrigatoriedade da criança na escola, isto pode contribuir para uma melhoria no processo de

alfabetização quando acreditamos num trabalho de interação da escola com as práticas sociais. A criança que tem acesso a vários suportes de texto tem maior oportunidade para desenvolver seu processo de alfabetização e letramento e este último, para a maioria de nossas crianças, é muito maior dentro da escola. (Agente do CEMEPE).

Para a profissional do CEMEPE, aumentar um ano é oportunizar um tempo maior de experiências escolares que irão contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse mesmo sentido, as professoras pesquisadas, também manifestaram o entendimento da mudança como grande possibilidade de melhorias posteriores na qualidade do desenvolvimento desses processos.

(...) A 1ª série passando a ser o 2º ano do Ensino Fundamental a criança vai chegar com algum pré-requisito. Porque como a matrícula era obrigatória com sete anos, a criança chegava lá, como eu entrei, a trinta anos atrás, com sete anos completos sem nunca ter pegado em um lápis. Então o ano passado eu tive, esse ano eu tenho e eu creio que o ano que vem vai ficar mais difícil eu ter, aluno na 1ª série com sete anos que não cursou a Série Introdutória. (Professora da 1ª série).

Os alunos vão ter um prazo maior para estar assimilando, porque o que a gente percebe é que o aluno chega e você não sabe onde ele parou, de onde começar, eu acho que a partir do ano que vem e de 2009 em diante, é que a gente vai começar a perceber algum resultado. (Professora da 2ª série).

Em consonância com o parecer desses profissionais, acredita-se que realmente com um ano a mais as oportunidades de aprendizagens e o acesso aos materiais serão maiores. No entanto, a reflexão sobre as concepções e as práticas que permeiam o processo de aquisição e utilização do código escrito se faz pertinente à medida que se possui a consciência de que diferentes resultados são alcançados a partir da diversidade das práticas docentes e das experiências que são vivenciadas nas escolas.

O ensino escolar oferecido nas séries iniciais, que objetiva prioritariamente o alcance do domínio da tecnologia da escrita, hierarquizando consequentemente a alfabetização em detrimento do letramento, muitas vezes, pode consolidar nos educandos uma concepção de incapacidade para dominar tal

linguagem, pela complexidade que ela apresenta e pela falta de funcionalidade dessa linguagem no cotidiano.

Ao relatar sobre um trabalho etnográfico realizado com uma comunidade de crianças, Terzi (1995) observou que a maioria dos adultos apesar de verbalizar que seja importante ler e escrever, sendo analfabeto, não consegue ver funções para a escrita. Segundo ela:

... embora digam considerá-la importante reproduzindo o discurso das classes majoritárias, afirmando por exemplo, “é importante, mas não faz falta não”. Além disso, consideram a aprendizagem da escrita uma tarefa muito difícil e, influenciados pela concepção de letramento da escola e de outras instituições de poder, acreditam ser a incapacidade dos filhos a causa do fracasso escolar. Essa posição dos pais acaba sendo assumida pelas crianças: além de não verem um objetivo claro para aprender a ler e escrever, elas passam a duvidar da própria capacidade de fazê-lo. (TERZI, 1995, p. 99-100).

Da mesma forma, as crianças do presente estudo demonstraram a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para elas tentando justificar sua função:

Eu acho importante porque é mais difícil aprender se não sabe ler. (Aluna da 2ª série).

Precisa aprender pra gente não ficar burro, mas tem que esforçar pra conseguir. (Aluno da Série Introdutória).

Se a gente aprende a escrever aí fica mais inteligente. (Aluno da 1ª série).

Os depoimentos dos alunos reafirmam a existência da concepção de que o domínio da linguagem escrita se caracteriza como algo muito complexo e que a aquisição de outros conhecimentos e conseqüentemente do desenvolvimento cognitivo são dependentes da aquisição dessa forma de linguagem. Concepção essa, tão presente e real não só nas escolas, mas também em toda a sociedade do conhecimento, de maneira geral.

Mediante essa realidade, cabe à escola, um papel muito importante no desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento. No entanto, muitas vezes a escola não consegue cumprir eficientemente a função de desenvolver os processos de letramento e ao invés de democratizar os recursos que poderiam instrumentalizar os sujeitos para essa interação ativa na sociedade, acaba por reforçar os processos discriminatórios através de um discurso e uma prática que exclui. O contato com a escrita, com seus conteúdos e seus suportes não é apenas uma consequência da aprendizagem da leitura, mas também condição para que ela possa se desenvolver. Daí a importância de se promover situações centradas nos usos e funções da leitura e escrita no cotidiano escolar da criança, no processo de aprendizagem, de forma a oportunizar a utilização também dos conhecimentos que o educando já construiu sobre a escrita ao ser inserido no contexto escolar.

A escola é também um importante mediador entre o sujeito e o mundo social, pois favorece o acesso ao conhecimento e contribui, de forma significativa, para a inserção do sujeito na sociedade. Para cumprir o seu papel, a escola faz uma intervenção, por meio da qual objetiva possibilitar a aprendizagem e, assim, favorecer a vida futura de seus educandos. A experiência escolar deve ser um fator significativo para o desenvolvimento e sucesso do aluno. Portanto, é preciso que se reconheça o papel ativo do aprendiz na produção do conhecimento. (MIRANDA, 2008, p.42).

Em consonância com Miranda (2008), considera-se que ao proporcionar essas situações, a escola estará cumprindo o seu papel de mediadora, entre os alunos e o mundo da escrita, visando à formação de sujeitos leitores e escritores ativos no meio a que pertencem. O desenvolvimento de uma alfabetização que concomitantemente à aquisição do código proporciona processos de letramento, não implica apenas o uso eficiente da língua escrita em situações rotineiras do cotidiano escolar da criança, mas a utilização dessa forma de linguagem em situações diversificadas.

Uma pessoa pode estar alfabetizada e não conseguir utilizar a tecnologia da leitura e da escrita da forma que é exigida, num contexto diferenciado ou com algum diferencial do que ela está acostumada. Daí o fato de alunos apresentarem um uso eficiente da língua escrita no cotidiano escolar e frente a novas situações não conseguirem utilizá-la com o mesmo sucesso. Ou ainda apresentarem um bom

desempenho em atividades cotidianas com utilização de sistemas abstratos e no cotidiano escolar não conseguem responder com eficiência às atividades demandadas pela escola.

A pesquisadora, num momento que estava a campo, vivenciou uma experiência que elucidou a mencionada afirmação. Durante o horário de recreio, na sala dos professores, a mãe de um aluno da 2ª série procurava pela professora de seu filho para esclarecer uma dúvida sobre avaliação. Ela queria saber o motivo pelo qual ele não havia conseguido obter a média mínima necessária na avaliação mensal de matemática que havia levado para casa. Como a professora não estava na escola naquele dia, a pesquisadora perguntou se ela queria deixar algum recado, já que estaria no dia seguinte com a referida professora. A mãe do aluno se manifestou da seguinte forma:

É que eu queria conversar sobre essa prova com ela. Eu só não entendo o que acontece com esse menino. Veja só, nós temos um comércio e ele ajuda eu e o pai dele no caixa do mercado o dia todo. Ele recebe dinheiro, dá o troco para os fregueses, anota quanto de dinheiro entrou, quanto saiu, tudo direitinho. Aí chega na hora da prova ele não consegue ler os probleminhas, fazer as contas e colocar a resposta certa. (Mãe de um aluno da 2ª série)

O questionamento da mãe possibilitou a reflexão sobre o papel da escola de mediação entre o aluno e os conhecimentos. Da mesma forma que o aluno possui habilidades na área da matemática e não consegue corresponder aos exercícios propostos na escola, vários alunos passam pelas instituições escolares e apesar de saírem dominando o código escrito, não conseguem fazer um uso eficiente da língua em contextos diferenciados.

A reflexão apresentada decorreu na análise de que a forma com que os conhecimentos que a escola se propõe a produzir com o aluno, muitas vezes, não são desenvolvidos de maneira a fazer o sentido que supostamente deveria fazer. E especialmente no que se refere à linguagem escrita, dada a importância de seu desenvolvimento e da fundamental contribuição que a escola tem como possibilidade de oferecer nesse aspecto, a investigação dos processos de alfabetização e letramento se faz necessária na atualidade.

Alfabetização e letramento na contemporaneidade são dois termos que concomitantemente intitulam alterações em vários aspectos conceituais, especialmente na condição social, cultural, cognitiva e lingüística dos indivíduos ou de um grupo que através da apropriação da leitura e da escrita utiliza com eficiência as atividades demandadas de comunicação que o meio social exige de alguém alfabetizado e letrado.

Na busca pela investigação sobre os processos de alfabetização e de letramento desenvolvidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG, o processo de implementação da nova proposta política se configurou como outro aspecto emergente nessa pesquisa, porque se apresentava intrinsecamente relacionado com o objeto de estudo, conforme explicitação a seguir.

2- A Implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

Refletir sobre o que faz é fundamental para o educador pois torna possível a ele fazer melhor amanhã o que fez e pensou hoje. (MADALENA FREIRE, 2008).



No processo investigativo sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, uma evidência que se configurou de maneira marcante foi a de que todas as

publicações dos estudos e das referências teóricas relacionadas à alteração no Ensino Fundamental, especialmente no que se referia ao ingresso da criança de seis anos de idade neste nível, direcionavam-se aos conhecimentos sobre a infância na educação básica, com vistas à compreensão da infância de seis a dez anos de idade, ou seja, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos, sobretudo nas publicações do Ministério da Educação/ MEC: KRAMER (2006), NASCIMENTO (2006), BORBA (2006), GOULART (2006), CORSINO (2006), dentre outros.

Em conformidade com essas referências, os materiais identificados para estudos e avaliações, especificamente os direcionados à alfabetização, produzidos pelo Ceale/Fae/UFMG e outros apresentavam esse processo em desenvolvimento durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, ou seja, no ciclo inicial de alfabetização, BATISTA (2005); BREGUNCI (2005); CASTANHEIRA (2005); FRADE (2005); MONTEIRO (2005); SILVA (2005); SOARES (2005); VAL (2005).

Portanto, as referências e documentos apresentados pelo SEB/MEC, pela SEE/MG e pelo Ceale/Fae/UFMG, direcionados ao trabalho com a alfabetização, tratavam de conteúdos similares e complementares, uma vez que todos eram unânimes em tomar por base a defesa da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com a introdução de um ano a mais no início desse nível, oportunizando aos alunos um tempo maior para desenvolverem seus processos de alfabetização e de letramento, no decorrer dos três primeiros anos dessa nova organização. Esses materiais foram produzidos, distribuídos e utilizados nos cursos de formação dos professores, pedagogos, gestores e todos aqueles que se apresentavam envolvidos no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, em nível nacional.

O conteúdo apresentado através dos cinco volumes produzidos pelo Ceale/Fae/UFMG, distribuídos e trabalhados no processo de formação para implantação do Ensino Fundamental de nove anos com os professores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, por exemplo, apresentava as “capacidades” a serem desenvolvidas para a alfabetização, bem como os exemplos de atividades, todos direcionados para esse período, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

A título de demonstração destaca-se um dos quadros do volume dois, denominado “Capacidades da Alfabetização” que orienta o alfabetizador quanto à

identificação das “capacidades da alfabetização” e distribuição ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, com relação à produção escrita e o momento em que se deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade. Nos quadros apresentados no volume 2 a ênfase a ser atribuída ao trabalho com cada “capacidade” foi simbolizada pelo autor através de dois recursos gráficos: a gradação dos tons de cinza e as letras inseridas nas quadrículas. (BATISTA: 2005).

QUADRO 6 – Demonstrativo das “Capacidades da Alfabetização” exigidas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos segundo o volume 2 da Coleção Instrumentos da Alfabetização.

Capacidades

Quadro 4 PRODUÇÃO ESCRITA CAPACIDADES A SEREM ATINGIDAS

CAPACIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender e valorizar o uso da escrita, com diferentes funções, em diferentes gêneros.	I/T/C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	I/T/C	T/C	T/C
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas;	I	T	T/C
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas;	I	T	T/C
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos;	I/T/C	I/T/C	T/C
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade	I/T/C	I/T/C	T/C
(v) Usar a variedade linguística própria à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e a gramática;	I/T/C	I/T/C	T/C
(vi) Usar recursos expressivos, estilísticos e literários, adequados ao gênero e aos objetivos do texto;	I/T/C	I/T/C	T/C
(vii) Revisar e elaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.	I	T	T/C

Na gradação dos tons de cinza apresentados nos quadros do volume 2, o tom mais claro significa que a “capacidade” deve ser introduzida ou retomada, caso já tenha sido objeto de ensino –aprendizagem em momentos anteriores. O tom médio significa que a capacidade deve ser trabalhada de maneira sistemática, com vista ao domínio pelos alunos e o tom mais escuro significa que a capacidade, já trabalhada sistematicamente, deve ser enfatizada de modo a assegurar sua consolidação. As letras inseridas nas quadrículas representam I= Introduzir, R= Retomar, T= Trabalhar sistematicamente e C= Consolidar.

Fonte: Volume 2 da Coleção Instrumentos da Alfabetização: **Capacidades da Alfabetização.**

Em conformidade com a proposta nacional de ampliação do Ensino Fundamental caracterizada pelo aumento de um ano na escolaridade obrigatória e com as orientações da SME, a escola pesquisada participou junto às demais escolas municipais de Uberlândia do processo de adaptação à nova realidade. Para que a ampliação se efetivasse em nível municipal foram necessárias ações por parte da SME junto às unidades de ensino para que algumas adaptações de recursos materiais e humanos se concretizassem nos contextos escolares.

A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, por meio do CEMEPE, ao promover ações para a instituição do Ensino Fundamental de nove anos no município, estabeleceu um convênio com o Ceale/Fae/UFMG, utilizando do aparato teórico por ele produzido e definiu os critérios de seleção dos profissionais e sua instrumentalização visando à mudança. No entanto, apesar de todo o material de estudo sobre a alfabetização adotado no processo de formação, referir-se aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, a seleção e a formação oferecida pelo CEMEPE se restringiu aos professores da Série Introdutória e da 1ª Série (os dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos), não envolvendo os profissionais que atuam na 2ª Série (o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos). Esses últimos não tiveram acesso nem à formação e nem aos materiais utilizados nos cursos.

O fato de não contemplar todos os profissionais responsáveis pelos processos de alfabetização e de letramento, caracterizou-se como uma ação contraditória revelando a existência de um equívoco conceitual e metodológico por parte da Secretaria Municipal de Educação na forma que conduziu o processo de adaptação dos recursos humanos no município, para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Se a alfabetização é um processo a ser desenvolvido no decorrer dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, ou seja, na Série Introdutória, na 1ª Série e na 2ª Série, o não envolvimento das professoras responsáveis pelas turmas de 2ª série revelou um paradoxo no processo de implantação da nova proposta nas escolas municipais de Uberlândia.

Quando questionadas sobre alguns aspectos metodológicos na investigação das práticas de alfabetização referentes às mudanças, tais como: o material de apoio, a

organização curricular e ao processo de implantação, as professoras envolvidas na pesquisa emitiram pareceres diferenciados em relação aos mesmos aspectos.

Ao ser solicitada a opinião das professoras em relação ao material de apoio à implantação da proposta, principalmente os livros produzidos pelo Ceale/Fae/UFMG, distribuídos e trabalhados com os cursistas do primeiro processo de formação, ao final de 2006, cada professora expôs a sua opinião, conforme o acesso e a relação estabelecida com esse material no decorrer do curso, bem como em suas práticas posteriores a ele. A professora da Série Introdutória se manifestou da seguinte forma:

É um material rico, pois contém experiências de outros profissionais além de informações necessárias de ajuda à compreensão desta introdução das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. (Professora da Série Introdutória).

Para essa professora o material de apoio tem contribuído com a sua prática. No mesmo sentido, a professora da 1ª Série expôs a importância que o material representou para ela em sua atuação:

O material de apoio à implantação da proposta contém informações que auxiliam na prática pedagógica do professor. Sempre que temos dúvidas recorremos aos livros para solucioná-las. (Professora da 1ª série).

Percebe-se que dos materiais utilizados no processo de formação, os livros do Ceale/Fae/UFMG se revelaram como aspecto de apoio fundamental ao trabalho daquelas que a eles tiveram acesso. No entanto, a professora da 2ª série, pelo fato de não ter estabelecido relação com o material, ao responder à mesma indagação se manifestou da seguinte forma:

O material de apoio não foi repassado para todos, somente o Introdutório e a Primeira Série é que tiveram acesso. (Professora da 2ª série).

O fato de não conhecer o material e não ter participado do processo de formação limita a professora a emitir um parecer sobre ele, bem como relacioná-lo ao processo de implantação da proposta. Portanto, não se pode esperar de quem não recebeu a formação que apresente uma opinião e muito menos que faça uso do mesmo em sua prática.

Apesar de ter se apresentado consciente sobre a interferência da ampliação do Ensino Fundamental em sua prática, e de ter aceitado com tranquilidade participar dessa pesquisa, a professora da 2ª série, em diferentes momentos, evidenciou o sentimento de ter sido excluída do processo de preparação para essa mudança, e muitas vezes, explicitou a concepção de não estar apta a responder questões que se referem à ampliação, como as demais alfabetizadoras, por não ter sido preparada como elas. Ao ser questionada sobre os conhecimentos que considerava importantes no trabalho com as crianças de seis anos, a professora se manifestou da seguinte forma:

Eu acho complicado eu responder porque é tudo muito novo, porque quem fez o curso já foi passado e já sabe como que é. (Professora da 2ª série).

O fato de não ter participado do processo de formação oferecido pela Rede Municipal de Ensino, pode ter contribuído para que a professora tenha visto a mudança como uma ação impositiva. Ao ser solicitado o parecer sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a professora da 2ª série apresentou um posicionamento bem crítico em relação à mudança:

A implantação pode favorecer, mas a prática pedagógica precisa ser repensada para não aumentar ainda mais o caos instalado na educação, por conta de tantas propostas impostas sem um estudo prévio. (Professora da 2ª série).

Em contrapartida, quem estava envolvida no curso de formação, já se referiu ao processo de mudança demonstrando otimismo e entusiasmo:

Acredito na mudança da educação e também no crescimento dos educandos que terão no Ensino Fundamental um ano a mais, no ensino obrigatório. (Professora da 1ª série).

Os profissionais responsáveis pelas adaptações da Rede Municipal de Ensino, ao mobilizar as ações de implementação, muitas vezes, podem não conceber o envolvimento de apenas parte dos profissionais alfabetizadores como uma ação contraditória. Ao se posicionar sobre as adaptações dos recursos humanos nas séries iniciais em atendimento à mudança, a agente do CEMEPE justifica a seleção dos profissionais com base em um perfil de alfabetizador apenas para as turmas de Série Introdutória e 1ª série.

Os profissionais para atuar na Série Introdutória e 1ª Série foram selecionados no fim do ano de 2006 por adesão observando-se um perfil: gostar de alfabetizar, ter entusiasmo, ser efetiva, fazer o curso oferecido em novembro de 2006. (Agente do CEMEPE).

Esses critérios estabelecidos na seleção foram aplicados apenas aos profissionais que atuavam nas duas primeiras séries por orientação da SME a cada administração escolar. A partir da liberdade oferecida às escolas foram realizadas as seleções entre os professores de Série Introdutória e 1ª Série, ficando então, as professoras de 2ª série, fora da proposta de formação que focalizava a mudança.

O não envolvimento dos profissionais que atuavam com a 2ª série, por parte da Secretaria Municipal de Educação, pode ter ocorrido em virtude do entendimento de que estes professores não eram responsáveis pelos processos de alfabetização.

Apesar de não contemplar todos os profissionais responsáveis pela alfabetização, a agente do CEMEPE, ao ser questionada quanto a necessidade de mudanças nas práticas docentes, reconhece que a participação, o envolvimento e o entusiasmo dos profissionais são essenciais para que a proposta alcance seus reais objetivos.

A proposta pedagógica ressalta a necessidade do envolvimento dos professores no processo, sem isso nenhum projeto se desenvolve. (...) Precisamos estar sempre estudando e interagindo o conhecimento teórico com as situações de sala de aula, refletindo sobre nossa prática. A mudança de postura é um processo lento e que não depende só de propostas educacionais ou de programas de Formação Continuada, mas de um movimento interno, do querer, do entusiasmo. (Agente do CEMEPE).

No entanto, pode-se inferir que a não participação de uma parte do corpo docente responsável pela alfabetização inviabilizou o envolvimento e o entusiasmo com a nova proposta.

A professora da 2ª série ao falar sobre os impactos da proposta na organização de seu trabalho considera que existe uma interferência na medida em que está havendo mudanças na escola, porém ela não se sente preparada para contribuir, já que não participou da formação. Ao elencar os aspectos que considerava essenciais para que a proposta do Ensino Fundamental de nove anos fosse bem sucedida, a referida

professora apontou o trabalho em equipe entre a SME, CEMEPE, pedagogos, professores e família, como o aspecto mais importante para a concretização do sucesso da implementação.

Essa referência ao trabalho em equipe como fator importante no sucesso da proposta só foi emitida à pesquisadora por essa professora. Mediante o mesmo questionamento as demais professoras, envolvidas no processo de adaptação, apontaram aspectos tais como: a valorização profissional, a adequação dos espaços, a garantia do ingresso e da permanência dos discentes nas instituições de ensino, dentre outros. A valorização desse aspecto em detrimento de tantos outros, pela referida professora, possivelmente pode ter se revelado pela experiência vivenciada de não ter sido envolvida no processo de adaptação à nova realidade.

Em decorrência dos diversos eventos ocorridos na ciência da aprendizagem, provocados pelos grandes avanços tecnológicos, o ensino se apresenta na atualidade, com um nível de complexidade e abrangência muito maior do que em tempos anteriores. Com base em um modelo de pesquisas e experiências sobre o ensino que se modifica e se amplia constantemente, as demandas por uma educação escolar que consiga gerir esses conhecimentos se fazem cada vez mais presentes. Essas novas configurações têm significado para muitos professores a necessidade de aprender a ensinar de uma maneira diferente da que aprenderam como alunos. Hargreaves (2004) contribui com a discussão ao referir-se sobre as exigências com as quais se deparam os professores da atualidade.

Ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser, profissões, apenas do ensino se espera que gere as habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento dos dias de hoje. (HARGREAVES, 2004, p.25).

Frente a tantos desafios na formação de seus alunos, os professores-alfabetizadores, sobretudo os que atuam com a nova série do Ensino Fundamental, compartilham além da preocupação de desenvolver com seus alunos as habilidades e capacidades relacionadas à leitura e a escrita a de oferecer-lhes oportunidades de

serem alfabetizados e letrados, contemplando ainda o atendimento as especificidades infantis em seus diversos aspectos, pois, apesar dos alunos iniciarem o Ensino Fundamental mais cedo, suas necessidades infantis permanecem.

Ao responder sobre quais os conhecimentos poderiam ser eleitos como realmente importantes para serem trabalhados com crianças de seis anos no contexto escolar, a professora da Série Introdutória revela uma preocupação direcionada ao atendimento às necessidades infantis, que vai além da aprendizagem da leitura e da escrita.

O professor deve levar a criança a conviver com práticas reais de leitura e escrita com diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias e também garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades: a de aprender e a de brincar. (Professora da Série Introdutória).

Considerar a contribuição das diversas áreas do conhecimento, especialmente a das artes no trabalho com a criança em processo de alfabetização e de letramento, apresenta-se pertinente quando o desenvolvimento infantil integral é o objetivo central no trabalho pedagógico.

Estudos já demonstraram que modalidades de ações características dessa faixa etária, seis anos, não só agradam as crianças, mas são imprescindíveis para o desenvolvimento da aquisição da língua escrita.

...assim como o trabalho manual e o domínio da caligrafia são para Montessori exercícios preparatórios ao desenvolvimento das habilidades da escrita, desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.(...) Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.(VIGOTSKI, 1998, p. 157).

Mediante a importância de se desenvolver um trabalho que contemple a alfabetização e o letramento com ludicidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a análise, por parte do alfabetizador, dos conhecimentos e habilidades

já adquiridos ou não pelos seus alunos, sobre a linguagem escrita, delineia-se como fundamental para que o mesmo possa planejar e viabilizar os processos de letramento em sala de aula. Enfim, faz-se necessário que o alfabetizador conheça os seus alunos e as relações que cada um já estabeleceu com o universo da escrita até aquele momento e reflita sobre suas práticas alfabetizadoras cotidianas.

O envolvimento nas relações docentes tanto com os alunos quanto com novos conhecimentos se apresenta como condição tanto para a efetivação de processos de construção do próprio conhecimento como para o desempenho da função de mediador entre seus alunos e os conhecimentos de forma qualitativa.

Da mesma forma que no parecer sobre os materiais utilizados na implantação da proposta, o questionamento sobre as organizações curriculares com a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, trouxe à tona a falta de conhecimento sobre o processo de mudança por parte de quem não participou da formação. Ao serem indagadas sobre a necessidade de uma reflexão acerca do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, todas as professoras consideraram que o currículo deveria ser repensado:

As organizações curriculares precisam ser repensadas para atender essas crianças de seis anos que foram incluídas no Ensino Fundamental já que a fase introdutória não tinha matrícula obrigatória. (Professora da Série Introdutória).

Nem todos os profissionais estão preparados para fazer um trabalho de qualidade, por não ter conhecimento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. (Professora da 2ª Série).

A fase introdutória era composta na Educação Infantil, com a mudança passou para o Ensino Fundamental. Mas não foi só a nomenclatura a mudança, pois os objetivos são diferentes, a começar pela matrícula obrigatória. (Professora da 1ª Série).

Pensar no ensino oferecido às crianças que estão sendo inseridas nessa nova série do Ensino Fundamental pode incorrer na reflexão acerca das estruturas curriculares desse nível de ensino como um todo e suas relações com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. Atualmente, muitas dificuldades educacionais podem ser agravadas pela problemática curricular. Não há como imaginar uma educação pública diferente da atual sem vislumbrar novas práticas de ensino, enfim novas formas de aprender e de ensinar. Sacristán (1998), ao discorrer sobre a prática enquanto *um dos*

eixos vertebrais do pensamento, da pesquisa e dos programas, adverte sobre a importância da utilização do currículo e os significados dos conteúdos na escolarização obrigatória:

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma. (SACRISTÁN, 1998, p.30).

Em detrimento da realidade global vivenciada na atualidade, no que se refere ao contexto da educação escolar, as novas exigências se apresentam de forma significativa para a aprendizagem, para o ensino e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de diferentes práticas de letramento. Repensar coletivamente as rotinas que são estabelecidas nos interiores das instituições escolares com vistas à reflexão sobre o quê, para quem e o como ensinar, poderá contribuir com uma melhor orientação das ações pedagógicas frente aos desafios impostos pela contemporaneidade, contribuindo para possíveis idealizações coletivas de diferentes formas de se organizar o ensino.

Eu acho que tudo é muito contraditório você tem que dar autonomia à criança, mas é cobrado que você corte, discipline a criança demais, não pode sair da sala, não pode fazer barulho! (Professora da Série Introdutória).

A professora manifesta o seu conflito e a insatisfação em detrimento da falta de proximidade entre o que ela idealiza no trabalho com a criança de seis anos e limitações impostas pelo meio em que está inserida, ou seja, a discordância entre o que ela almeja e o que realmente vivencia em sua atuação profissional. Em diversos momentos da pesquisa, a referida professora manifestou que por ser a única docente no turno de trabalho que lecionava com essa faixa etária e por sua sala ser próxima a outras salas que atendem séries mais avançadas tais como: 3ª e 4ª série, cotidianamente recebia reclamações de outros profissionais da escola. Essas reclamações, segundo a professora, apresentavam-se ora por estar incomodando as outras turmas ao fazerem avaliações devido aos “barulhos”, ora por estar sujando o

chão da escola ao deixar os seus alunos desenharem no chão (amarelinha, jogo da velha, esquema corporal e outros) ou levá-los em locais que os mesmos sujavam os pés (grama, terra) e espalhavam pela escola, além de manusear materiais que sujavam a sala de aula (tintas, massas de modelar, preparação de receitas comestíveis).

As reclamações sobre o “barulho”, de acordo com a professora, vinham diretamente das demais professoras que atuavam com as outras séries e as reclamações em relação às “sujeiras” vinham indiretamente das profissionais responsáveis pela limpeza que exigiam uma tomada de providência à direção da escola.

Pode-se inferir que a estrutura da escola-campo não favorecia as condições realmente necessárias para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo com a faixa etária dos seis anos. Essa falta de estrutura pode ser identificada tanto no plano físico quanto no aspecto da preparação dos demais profissionais que atuam no mesmo contexto.

A ausência de uma estrutura física compatível com a idade dos alunos da Série Introdutória na escola-campo, pode ser identificada pela falta de recursos e ambientes que poderiam favorecer o trabalho pedagógico com o aluno das séries iniciais tais como: um parque, uma brinquedoteca, algum espaço lúdico ou uma biblioteca de fácil acesso. Segundo a referida professora dessa faixa etária, para que ela pudesse ir com seus alunos à biblioteca da escola, quando conseguia agendar um horário durante o ano letivo, precisava atravessar todo o espaço do anexo onde se localizava a sala, o térreo do prédio da escola e ainda subir uma escada com aproximadamente 30 degraus, para chegar ao 1º piso onde estava localizado o acervo de livros. Durante o recreio, os alunos de seis anos juntamente com os alunos maiores (de 1ª a 4ª série), utilizavam as partes gramadas com suas passarelas de cimento para brincar, pois nesse mesmo horário a quadra era utilizada por outras turmas (de 5ª a 8ª série) para realizar as atividades de Educação Física.

Por outro lado, a falta de estrutura dos recursos humanos, identificada na escola-campo, pode ser atribuída ao fato de o atendimento ser prioritariamente a alunos de uma faixa etária mais avançada. Das trinta turmas do período matutino, a

turma pesquisada era a única que atendia a essa faixa etária, assim o corpo administrativo da escola não conseguia vislumbrar como prioridade o desenvolvimento de um trabalho qualitativo voltado para os alunos de seis anos e, conseqüentemente, grande parte da equipe pedagógica também não. Apesar dos esforços da professora regente, das professoras que ministravam as aulas especializadas para a Série Introdutória e por parte da pedagoga responsável pela turma, para tentar improvisar recursos didáticos-metodológicos e se aperfeiçoar tentando aplicar nas práticas cotidianas as teorias estudadas nas formações continuadas, as dificuldades impostas pelo meio se impunham de forma significativa.

De maneira semelhante à grande maioria das escolas públicas brasileiras, as que atendem prioritariamente o Ensino Fundamental e Ensino Médio, com poucas turmas de Educação Infantil e/ou Séries Iniciais, a escola-campo apresenta, conforme evidenciaram os depoimentos da professora da Série Introdutória, a instauração de processos homogeneizadores desde a infância, ou seja, nas práticas cotidianas da escola muitas vezes desconsideram-se as características da infância priorizando a ordem, o silêncio, a disciplina, pelo fato de atender um número maior de jovens e adultos do que de crianças.

Moreira (2006) ao descrever a institucionalização da escola moderna apresenta a instauração nos espaços escolares dos hábitos cotidianos controladores e homogeneizadores de gestos e comportamentos, os quais ainda estão presentes, de forma tão marcante, na maioria dos cotidianos das escolas.

Todas as crianças devem ir à escola e, no que se refere à idade, devem fazê-lo ao mesmo tempo, à mesma época do ano e às mesmas horas do dia. Para formar a criança não se pode estar á mercê do acaso: há que se promover ordem na escola e organizá-la com base em critérios de tempo. A simultaneidade sistêmica é o corolário mais evidente desses critérios. A escola deve funcionar precisa e ordenadamente como um relógio e há que se fazer uma distribuição cuidadosa do tempo para que nenhuma atividade se afaste de uma linha previamente traçada. (MOREIRA, 2006, p.6).

Pertencendo a um mundo onde paira constantemente o imprevisto, a diferença, a inovação e a exigência de diferentes formas de letramento, a escola se depara atualmente com a necessidade de rever os currículos prescritos, os processos de homogeneização e de normalizações das ações alfabetizadoras e de letramento. A

conquista por uma formação de indivíduos que sejam mais flexíveis, criativos e empreendedores, pode estar profundamente relacionada à promoção de práticas de alfabetização e letramento em que os profissionais responsáveis por esses processos também irão criar, flexibilizar e aperfeiçoar suas próprias ações.

O atual momento educacional apresenta a necessidade de se integrar nas práticas de alfabetização produções de letramento. E para que essas práticas integradas se façam realmente presentes nas salas de aula, a escola precisa produzir novos currículos, novas posturas e conseqüentemente, novos profissionais.

Em face a esse grande desafio, acredita-se que a reflexão do professor-alfabetizador sobre a sua própria prática e sobre a necessidade da busca coletiva por novos conhecimentos teóricos e por mudanças em seu contexto profissional, pode representar os primeiros passos a serem dados para que essas mudanças se concretizem.

Para alfabetizar letrando o professor precisa dispor-se a entender o pensamento infantil sobre a língua escrita, analisar as produções como passos construtivos de um processo e não como resultado definitivo, precisa aceitar que as crianças têm hipóteses complexas e compreensivas sobre o sistema alfabético de representação, construídas em suas tentativas de compreensão da natureza da linguagem. Para tanto, deve oferecer oportunidades para que a criança pense, exponha sua lógica, revele suas dúvidas, faça seus questionamentos. Por fim, trata-se de considerar a alfabetização não apenas como aquisição de um código lingüístico, mas enquanto uma estrutura sobre a qual, outros conhecimentos serão construídos. (ABREU E MIRANDA, 2007, p.9).

Logo, pode-se considerar que a concretização de práticas de alfabetização e de letramento, que contribuam efetivamente para o desenvolvimento das capacidades lingüísticas envolvidas no processo de aquisição da linguagem escrita, impõe aos profissionais responsáveis pelo trabalho com as séries iniciais o desafio de organizar propostas de ensino que realmente atinjam esse objetivo.

Apesar da Secretaria Municipal de Educação ter sugerido que os profissionais que participaram da formação, especialmente os da Série Introdutória, continuassem no ano posterior com a mesma turma a fim de acompanhar por um tempo maior o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, a professora pesquisada da

Série Introdutória optou por não continuar com a sua turma no ano seguinte. Portanto, em 2008, a professora iniciou novamente o trabalho com outros alunos de seis anos. Da mesma forma, a professora da 1ª série, que poderia no ano posterior trabalhar com uma turma de Série Introdutória para em 2009 dar continuidade ao acompanhamento dos alunos na 1ª Série, não optou em realizar a troca, permanecendo com 1ª Série. Quanto a esse aspecto emergiram algumas discordâncias no sentido de alguns profissionais, especialmente do corpo administrativo e pedagógico de considerarem que a continuidade com a turma era uma exigência da SME. No entanto, nos encontros de formação continuada, a agente do CEMEPE ofereceu os esclarecimentos necessários aos professores, pedagogos e administradores no sentido de conscientizar que a sugestão da SME, foi feita com o objetivo de oferecer uma possibilidade ao alfabetizador de continuar com a sua turma, o que muitas vezes é dificultado pelo próprio corpo docente das instituições. Segundo a agente, se a opção da continuidade no trabalho com o mesmo aluno fosse materializada como simples cumprimento de ordem sem que o profissional quisesse realmente dar prosseguimento às suas ações, os objetivos de contribuir com a qualidade dos processos de alfabetização e letramento não seriam alcançados.

A partir dos pareceres dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, dos estudos realizados sobre as publicações documentais referentes à implementação da política de alteração no Ensino Fundamental e do aparato teórico utilizado nesse estudo, principalmente os referentes ao ingresso da criança de seis anos de idade neste nível, considera-se que o processo de formação oferecido às professoras pesquisadas, teve uma importância significativa no entendimento sobre o desenvolvimento da proposta e ainda sobre a alfabetização e o letramento. Ao falar sobre a formação continuada, uma das professoras participantes revela um vestígio de mudança em sua concepção sobre esses processos, em virtude de sua participação na formação através dos cursos oferecidos nesse contexto de transição.

Eu aprendi algumas coisas novas, mas uma que ficou nítida, que eu aprendi com o Ceale é que a alfabetização não é a vida inteira, alfabetização tem início e fim, letramento que é a vida inteira e a gente sempre ouviu errado! Aprendi a distinguir um processo do outro, quando pode ser paralelo, a criança pode ser letrada e não

alfabetizada, pode ser alfabetizada e não ser letrada.
(Professora da 1ª série).

Pode-se afirmar, a partir desse parecer, que a formação oferecida contribuiu com o processo de reflexão dessa professora sobre os processos de alfabetização e letramento, processos estes trabalhados cotidianamente. Em contrapartida, a questão do envolvimento de apenas parte dos profissionais responsáveis pelo processo de alfabetização, revelou-se de maneira paradoxal no processo de implantação da nova proposta nas escolas municipais de Uberlândia.

Algumas reformulações, já começaram a ser realizadas e podem ser identificadas nos contextos escolares, no sentido de amenizar os conflitos e tornar a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos mais condizentes com o atendimento as necessidades infantis. Essas reformulações têm contribuído com o trabalho dos profissionais da educação que atuam com as séries iniciais desse nível e conseqüentemente com o desenvolvimento do aluno.

O PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), desde o ano de 2004, quando o Ensino Fundamental de nove anos foi implantado nos escolas estaduais dos municípios de Minas Gerais instituiu um conjunto de avaliações, para o acompanhamento dos resultados dessa mudança, que em 2006 passou a ser parte do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública). Nas escolas municipais de Uberlândia, a partir de 2007, os alunos passaram a realizar a Provinha Brasil, uma avaliação em grande escala que além de objetivar a avaliação do rendimento das escolas públicas do país, como várias outras, apresenta uma visualização das necessidades dos alunos das séries iniciais em seu desenvolvimento quanto à leitura e escrita. Mediante a divulgação dos resultados dessas avaliações, muitas escolas estão conseguindo rever seus projetos pedagógicos na perspectiva de desenvolver com os alunos das séries iniciais não apenas os conteúdos, mas principalmente as habilidades e as competências lingüísticas. Portanto, várias ações começam a ser mobilizadas para que maiores avanços aconteçam nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita em todos os âmbitos, nacional, estadual e municipal.

A partir de 2009, a escola-campo e as demais pertencentes à Rede Municipal de Ensino, passaram a realizar, com o aluno de sete anos completos ou que vier a

completar no ano em curso, uma avaliação diagnóstica em todos os componentes curriculares, até o dia seis de março. A exigência dessa avaliação diagnóstica foi apresentada às escolas pela Secretaria Municipal de Educação, a partir do memorando nº 335/2009 da SME para que os alunos ingressantes de sete anos fossem matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Os alunos que a partir dessa avaliação diagnóstica apresentassem um resultado satisfatório deveriam ser posicionados no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos, juntamente com os de seis anos completos ou que viessem a completar até o dia 30 de junho do ano em curso. A elaboração e aplicação dessa avaliação diagnóstica, conforme as orientações da SME, deve ser feita pela própria equipe pedagógica de cada escola, que teve as orientações necessárias para a formalização e o registro do processo de Classificação dos alunos ingressantes no 2º ano, conforme especificado no memorando.

Orientações como esta, sobre os procedimentos com os alunos ingressantes, são de fundamental importância para as ações concretizadas nas escolas na perspectiva de realmente garantir ao aluno o direito de vivenciar os processos de alfabetização e letramento no contexto escolar, respeitando seu nível de desenvolvimento, seu ritmo e seu tempo de aprendizagem. No entanto, apesar dos indícios de avanços, as práticas e as concepções docentes presentes nos espaços de alfabetização e letramento escolar precisam ser revistas, a partir dos processos de formação, no sentido de oferecer aos professores uma maior compreensão e instrumentalização para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo.

Partindo do pressuposto de que a atuação do professor-alfabetizador se apresenta relacionada às suas concepções, as quais foram sendo construídas a partir de suas experiências, considera-se que ao vivenciar momentos de reflexões teóricas sobre a própria prática, cada educador possui a oportunidade de rever suas concepções e também de ampliar o seu universo de conhecimentos didáticos e metodológicos, contribuindo assim com a materialização de uma atuação mais rica e diversificada.

O magistério não me ajudou muito, mas nos cursos que eu participei e ainda participo a gente sempre pega alguma coisa, às vezes as colegas reclamam, mas eu gosto, você sempre aprende. Esse ano de 2007, participei da capacitação da 1ª Série e não fui na do Introdutório devido ao dia de módulo. A de 1ª Série me acrescentou muito e muitas coisas conseguí aplicar,

principalmente na área da matemática. (Professora da Série Introdutória).

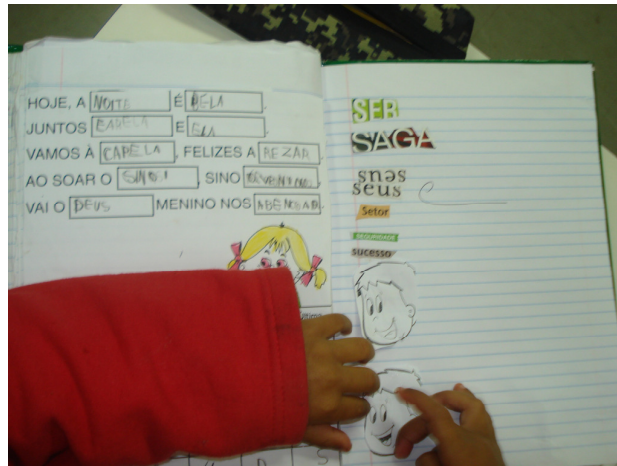
Pode-se constatar que teoria e prática são fundamentais no desenvolvimento de um trabalho docente qualitativo, à medida que são oferecidas aos professores as possibilidades de fazer, pensar e transformar a educação, novas alternativas passam a ser vislumbradas. Quando se pensa a experiência docente no âmbito da alfabetização e do letramento, considera-se que o professor que não é leitor, não é escritor, ou seja, que não vivencia significativamente o mundo da escrita em seu cotidiano, terá possivelmente mais dificuldades em estimular seus alunos para uma leitura e uma escrita prazerosa, criativa e significativa, do que os professores que já possuem essas experiências. Ao compartilhar com Madalena Freire (2008), em seu processo de reflexão sobre a importância de uma prática docente reflexiva, destaca-se que:

Não formaremos sujeitos leitores, nem tampouco escritores, alienados de sua história. História que é apropriada pelo resgate de suas lembranças. São elas que possibilitam pensar sobre os alunos que foram um dia para melhor assumirem-se enquanto educadores que estão sendo hoje. (FREIRE, 2008, p. 41)

Diante da importância dos processos de alfabetização e letramento e da reflexão sobre as práticas docentes, considera-se imprescindível para pesquisadores e educadores que atuam nas séries iniciais a investigação sobre como eles são compreendidos e desenvolvidos no contexto escolar e por isso o presente estudo contemplou, nessa investigação, esses aspectos que serão apresentados a seguir.

3- O Desenvolvimento da Alfabetização e do Letramento: as concepções e práticas docentes

O trabalho com a criança de seis anos tem que ser um trabalho com muita fundamentação teórica. O professor tem que ter uma fundamentação teórica profunda, para ele saber onde ele está pisando, porque ali ele estará colocando a primeira latinha de cimento. (PROFESSORA DA 1ª SÉRIE, 2007).



O questionamento sobre o desenvolvimento da alfabetização e do letramento se constituiu em um dos aspectos primordiais de interpretação para a pesquisadora acerca da realidade investigada.

Ao serem indagadas sobre o trabalho com as crianças de seis anos, as professoras participantes da pesquisa revelaram que o lugar da alfabetização e do letramento pode mudar conforme as concepções docentes. A utilização do termo lugar, aqui mencionado, refere-se ao momento para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para as professoras não há um consenso acerca do momento de aquisição da leitura e da escrita. Os relatos abaixo evidenciam os posicionamentos diferenciados em relação ao lugar da alfabetização:

Eu acho que agora dificilmente um aluno que fez Série Introdutória chegará na 1ª série sem saber ler! (Professora da 2ª série).

Para essa professora a Série Introdutória deve alfabetizar o aluno, porém a professora da referida série não compartilha da mesma opinião:

Eu acho que essa mudança pode ajudar a melhorar a educação desde que a professora não venha com aquela obrigação de alfabetizar os meninos, porque senão vai ser um massacre geral! (Professora da Série Introdutória).

Em outro momento, a professora da 2ª série reafirma sua concepção de que nesta série a criança precisa saber ler e escrever:

Ele sabe ler sim gente! Se ele não soubesse com certeza ele não estaria aqui, aqui é uma sala de 2ª série! (Professora de 2ª série se referindo a um aluno da turma).

Cada professora, na singularidade de seu entendimento, ao olhar para a alfabetização relacionada à mudança faz uma leitura diferenciada, conforme suas experiências com a série e com o contexto em que atua profissionalmente, de acordo com as suas concepções e expectativas de melhoria na educação, delimitando um lugar onde a alfabetização deva se desenvolver.

Em vários momentos da pesquisa são apresentadas pelas professoras, além de um entendimento diferenciado em relação ao momento em que os processos de alfabetização e letramento devam ocorrer, concepções diferenciadas desses processos e práticas pedagógicas. Essas concepções, muitas vezes, são norteadas por uma visão comparativa em relação ao trabalho desenvolvido com as séries anteriores e posteriores ou em relações às contradições impostas pelo contexto em que se encontram inseridas.

Nos depoimentos sobre a organização do trabalho das professoras e nas considerações sobre a avaliação é evidenciada uma visão comparativa:

Eu poderia até ir mais devagar no conteúdo, mas lá na 2ª série, dependendo na mão de quem eles caem, a coisa é feia!. Às vezes tem uns alunos ao final do ano que você considera que poderiam ir para a 2ª série, mas se a leitura ou a escrita ainda estiver devagar eu não mando, porque senão é o professor de 1ª série é que se queima. (Professora da 1ª série).

Às vezes tem professor que acha que porque as crianças estão entrando mais cedo, tem que preparar o aluno para ler e escrever

e aí deixa o brincar, o lúdico de lado! (Professora da Série Introdutória).

O conceito de bom para nós da 1ª série é diferente do conceito de bom das professoras da 2ª série, às vezes no final da 1ª série um aluno que para nós é 60%, 70% ou 80%, quando a professora da 2ª série pega ele, no início do outro ano, ela considera o mesmo aluno 40% e diz que ele não está apto para estar naquela série. (Professora da 1ª série).

A alfabetização caracterizada na fala das professoras apresenta-se como algo que ocorre em determinado espaço de tempo delimitado e não como um processo. Pode ser por esse mesmo motivo, que ao falar sobre o período em que deveria ocorrer a alfabetização, os apontamentos das professoras revelaram em alguns momentos, a não contemplação da sua própria prática alfabetizadora. Ao posicionar-se sobre o trabalho com a alfabetização cada professora fazia referências ao desenvolvimento do aluno, quase sempre, em outra série, diferente da que ela atuava.

Apesar da divulgação dos estudos e das referências teóricas que definem a alfabetização enquanto um processo construído de maneira contínua, FERREIRO (1993), SOARES (2001), KLEIMAN (1995), TFOUNI (1995), muitas vezes, o professor em sua atuação cotidiana não consegue conceber esse processo como contínuo, que se desenvolve no decorrer dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. E pode ainda, não vislumbrar que a responsabilidade de contribuição com o desenvolvimento desse processo é de todos os profissionais que atuam com alunos nesse período e não de determinado professor isoladamente.

A revisão teórica da presente pesquisa afirma a alfabetização e o letramento como processos que se desenvolvem de maneira contínua e particular a cada indivíduo, dependendo das experiências e das relações que estabelecem com a linguagem escrita, especialmente no período entre seis e oito anos. Ao apresentar a Coleção Instrumentos da Alfabetização, publicada pelo Ceale/FaE/UFMG, no texto intitulado Conhecer, Intervir, Refletir para a Alfabetização, que introduz a referida coleção no volume 1 - Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos – a alfabetização é apresentada já com referências ao Ensino Fundamental de nove anos, da seguinte forma:

(...) Muitos estados e municípios estão promovendo a ampliação da Educação Fundamental, com a inclusão de crianças de seis anos. Este material se destina a turmas de alfabetização nesse novo modelo de Ensino Fundamental e dará uma atenção especial ao trabalho com essas crianças. Como as diferentes redes adotam distintos sistemas de organização, algumas optando por ciclos de ensino-aprendizagem, outros pela seriação, estamos considerando aqui os **três primeiros anos** do Ensino Fundamental, quer dizer, as turmas de seis, sete e oito anos. Poderíamos, é claro, considerarmos os cinco primeiros anos, mas acreditamos que, ao final do terceiro ano de escolaridade, o aluno já deve ter desenvolvido todas as habilidades básicas que lhe permitam continuar a aprender, com autonomia, nos anos posteriores. (BATISTA, 2005, págs. 10 e 11, grifo do autor).

Além da alfabetização se delinear como um processo contínuo, a partir dos referenciais de estudo presentes nesta pesquisa, considera-se ainda que ela não necessariamente inicia-se juntamente com o processo de escolarização, pois mesmo antes de frequentar a escola, a criança, desde que nasce, se relaciona com o mundo da escrita. Partindo desse pressuposto, entende-se que atuar nas séries iniciais significa conviver e trabalhar, a cada ano, com crianças dos mais diversos níveis de alfabetização e de letramento.

O desenvolvimento desses processos evidenciado nas produções dos alunos pesquisados, por meio das atividades realizadas pelas alfabetizadoras, apresentou uma variedade de níveis entre os alunos pertencentes a mesma turma e aqueles de turmas diferentes. Assim, pode-se inferir que não há uma correspondência entre o domínio da linguagem escrita e o tempo de frequência no processo de escolarização. A título de exemplo, apresentam-se duas atividades de ditado.

FIGURA 1 – Amostragem de atividade de ditado realizada com os alunos da turma 2ª Série (3º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

Juliano - 09.11.2007 - 2ª série	
1- boneca	1- boneca
2- carinho	2- carrinho
3- dinossauro	3- dinossauro
4- helicóptero	4- helicóptero
5- submarino	5- submarino
6- casinha	6- casinha

Aluno da 2ª Série – 9 anos e 1 mês

FIGURA 2 – Amostragem de atividade de ditado realizada com os alunos da turma Série Introdutória (1º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

THAYNARA - 14.11.2007 - S.I.	
1 BONECA	1- boneca
2 CARRINHO	2- carrinho
3 DINOSSAURO	3- dinossauro
4 ELICÓPTERO	4- helicóptero
5 SUBMARINO	5- submarino
6 CASINHA	6- casinha

Aluna da Série Introdutória – 6 anos e 4 meses

Os alunos cujas atividades foram apresentadas demonstraram domínios semelhantes no desenvolvimento da proposta, embora a aluna da Série Introdutória estar cursando duas séries anteriores e ser mais nova em relação ao aluno da 2ª série, sua produção se aproxima mais da escrita convencional.

Pode-se então inferir que a produção do conhecimento sobre a escrita, bem como a utilização da mesma, ou seja, a competência lingüística, não é determinada pela idade e a série em que o aluno se encontra. Esta variedade de nível da aquisição da escrita revela que essa competência se apresenta também relacionada às experiências vivenciadas até aquele momento com o mundo da escrita.

Os níveis dos alunos pesquisados reafirmam a concepção de que apesar da escola ser um espaço privilegiado de aquisição da escrita e contribuir de maneira significativa com o desenvolvimento desses processos, o conhecimento e a utilização da língua escrita ocorre nos vários contextos sociais, não se restringindo ao espaço escolar. Daí o fato de cada aluno das séries iniciais, apesar de constituírem coletivamente uma classe de alfabetização, possuir habilidades e conhecimentos diferenciados e individualizados em relação à linguagem escrita.

Uma classe de alfabetização é constituída de crianças com histórias de vida diferentes: umas sabem algumas coisas, outras sabem outras, umas já frequentaram a escola, outras a estão frequentando pela primeira vez, umas têm experiências sistematizadas com a língua escrita, outras mal manuseiam seu material; por fim, as realidades são distintas e essa diversidade é positiva quando se tem a pretensão de trabalhar de forma interativa, respeitando as singularidades. Isso parece necessário na medida em que aprender é, também, um ato individual: cada um aprende segundo seu nível de desenvolvimento, suas experiências e suas habilidades. (MIRANDA, 2008, p. 90)

A diversidade encontrada nas três turmas pesquisadas além de evidenciar o universo variado de níveis de alfabetização e de letramento com o qual o alfabetizador desenvolvia o trabalho pedagógico nesse período das séries iniciais, reafirmou que realmente não existe um lugar ou um período pré-determinado onde são desenvolvidos esses processos. Daí o fato das professoras das séries iniciais se depararem, comumente

em suas salas de aula, com alunos que se desenvolvem de maneiras diferentes e em momentos também diferenciados.

Baseando-se nesse fato, o desenvolvimento dos alunos pesquisados revelou que o lugar da alfabetização e do letramento não está relacionado à faixa etária ou à série em curso. Esse lugar é variável e depende, conforme afirmado, da relação que o aluno estabelece com a leitura e a escrita, seja aos cinco, seis ou sete anos de idade.

Mesmo que para os docentes envolvidos no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, não esteja claro que o lugar da alfabetização não se apresenta delimitado a determinado período, o desenvolvimento dos alunos das séries iniciais, observado através dessa pesquisa, coerentemente com a teoria utilizada pelos materiais oficiais produzidos com vistas à formação docente, revelou que esse lugar não existe em um período determinado, podendo variar de indivíduo para indivíduo. Pode-se inferir, portanto, que sendo a alfabetização e o letramento processos contínuos é necessário trabalhá-los de forma processual, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos.

Apesar dos vários lugares apontados nesse estudo investigativo, como instituídos para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, considera-se que esses processos enquanto práticas sociais exercidas e ampliadas no decorrer de toda a existência humana, podem propiciar maiores oportunidades de construção de uma educação brasileira mais justa, se construídas na infância. Quando desenvolvidos no decorrer dos primeiros anos de escolarização, considerando as necessidades infantis, os processos de alfabetização e de letramento podem oportunizar além da aquisição do código escrito por parte dos educandos, a apropriação da linguagem escrita em suas vidas de forma a se tornarem sujeitos ativos nos diversos contextos de letramento.

A escola deve oportunizar a construção da alfabetização e do letramento, assegurando aos alunos e professores oportunidades de se vivenciar a leitura e a escrita enquanto conhecimento de vida, de mundo e de si mesmo. Acreditando nisso, é que afirma-se que o lugar da alfabetização e do letramento, no decorrer da trajetória escolar e especialmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos é uma concepção a ser construída nos espaços escolares pertencentes a esse novo contexto.

Além da necessidade de rever as concepções docentes sobre a alfabetização como processo contínuo e singular a cada indivíduo, outro aspecto sobre o qual foram tecidas reflexões, através dessa pesquisa, foi a necessidade do desenvolvimento de mecanismos que habilitem o aluno a utilizar de forma eficiente essa tecnologia, bem como os demais conhecimentos adquiridos na escola, em diversas situações e contextos.

Na perspectiva da construção de um processo de alfabetização que seja permeado pelos processos de letramento, espera-se que a escola consiga concomitantemente alfabetizar e letrar o aluno, independente do seu nível de desenvolvimento, pois uma vez que esses dois processos, apesar de diferentes, estarem significativamente interligados, separá-los seria um retrocesso. Segundo Soares (2003, p.4):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Essas concepções de interdependência e indissociabilidade na relação desses dois processos foram identificadas enquanto entendimento de uma das professoras pertencentes a este estudo. Ao manifestar sua opinião sobre como deveria se dar o processo de alfabetização e de letramento das crianças de seis anos a professora apresentou seu parecer da seguinte forma:

Letramento e alfabetização são processos distintos que acontecem paralelamente e o professor deve estimular a criança colocando-a em contato com os vários portadores de texto, abordando os temas com ludicidade. (Professora da 2ª série).

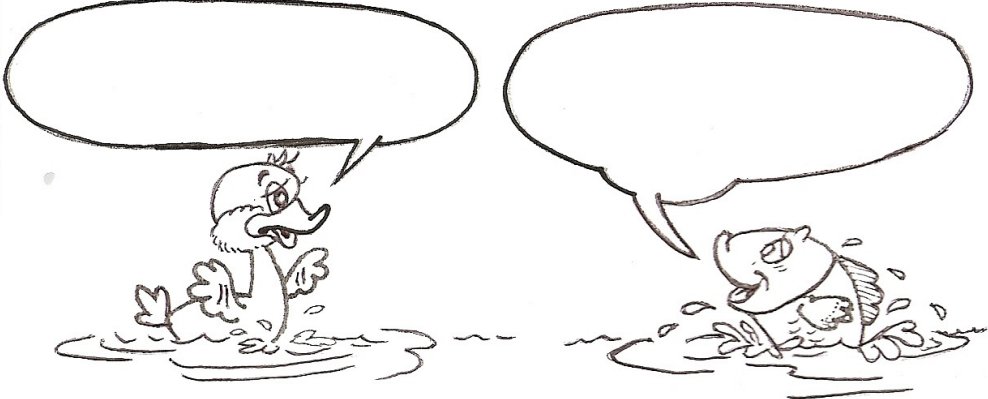
Para essa professora os atos de letrar e alfabetizar, apesar de se constituírem diferentemente, desenvolvem-se ao mesmo tempo. Portanto, ao se posicionar sobre a intrínseca relação entre a alfabetização e o letramento considera o desenvolvimento concomitante de ambos os processos e não prioriza a construção de um em detrimento de outro. A fala da professora revela ainda a consciência de que a escola trabalha paralelamente com os dois processos e que o professor se apresenta como agente de contribuição para os seus desenvolvimentos.

Por meio da observação participante nas aulas da referida professora foram identificadas várias atividades em que a alfabetização acontecia contemplando ainda processos de letramento. Em diversas situações ela oportunizava aos seus alunos a utilização de um mesmo gênero textual em contextos diferenciados.

A título de exemplo, em uma aula de Português da professora foi realizada uma atividade em que cada grupo teve que representar em forma de teatro uma história em quadrinhos que havia sido selecionada e explorada pelo grupo anteriormente. Numa outra aula observada, na semana seguinte, da mesma professora, foi realizado um trabalho com jornal seguido da atividade que se apresenta.


FIGURA 3 – Amostragem de atividade de produção de texto realizada com os alunos da 2ª série (3º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

1-Escreva dentro dos balões a conversa do patinho com o peixe e da abelha com a flor.



2-Recorte de jornais ou revistas dois animais ou duas pessoas e escreva um diálogo.

3



A atividade consistia em elaborar frases de diálogo para os personagens dos exercícios 1 e 3 e ainda selecionar e anexar no exercício 2, personagens de jornais selecionados e recortados pelos alunos, seguido da elaboração de frases de diálogo novamente entre os personagens com o uso dos balões de comunicação, próprios das histórias em quadrinhos. Ao expor aos alunos o objetivo dos exercícios a professora mencionou e apresentou a atividade realizada na semana anterior, mostrando para a turma os exercícios de alguns alunos, em que eles montaram a história em quadrinhos com os desenhos que eles haviam produzido, lembrando como se faz um diálogo nesse referido portador de texto. Durante a realização dessa atividade os alunos, no processo de procura dos personagens, selecionavam as figuras principalmente utilizando-se das charges e das colunas sociais. Alguns alunos que ainda não dominavam a escrita alfabética recortavam as figuras e desenhavam os balões apenas copiando as falas dos balões das charges expostas no jornal em seus exercícios, porém a maioria dos alunos conseguiu realizar a atividade com criatividade.

Ao propor aos alunos a seleção, exploração e representação teatral de uma história em quadrinhos, mais do que simplesmente proporcionar a manipulação de um portador de texto, a professora oferece oportunidade de utilizar os conhecimentos produzidos no contato com esse portador num contexto diferenciado, com diferentes suportes textuais, desenvolvendo outras habilidades. Posteriormente, quando a professora propõe aos alunos uma atividade de criação da própria história em quadrinhos com e sem a seleção dos personagens, exige além dos conhecimentos inerentes não apenas ao domínio do sistema de escrita, mas sobretudo da criatividade, da expressividade, do raciocínio lógico, da leitura, da produção textual, enfim a escrita é um elemento utilizado num contexto de exigências que vai além do simples domínio do código. A partir dessas observações, pode-se inferir que a atuação da professora revela uma alfabetização que contempla vários processos de letramento coerentemente com a sua afirmação de que *Letramento e alfabetização são processos distintos que acontecem paralelamente e o professor deve estimular a criança colocando-a em contato com os vários portadores de texto, abordando os temas com ludicidade.*

A análise da concepção apresentada pela professora ao falar do processo de alfabetização e de letramento da criança de seis anos e do trabalho realizado com seus alunos revela que as concepções docentes é que direcionam as práticas pedagógicas. Em conformidade com o depoimento dessa professora, sua atuação evidenciou a criação de situações diferenciadas na utilização dos portadores de textos com os alunos.

Da mesma maneira que as práticas alfabetizadoras são determinadas pelas concepções do alfabetizador, a utilização de atividades que visam possibilitar o desenvolvimento de diferentes processos de letramento também depende da forma de entendimento do professor sobre o que seja o letramento. Esse processo além de variar de acordo com a concepção que se tem do termo, ainda ultrapassa o universo da escrita, enquanto objeto de ensino e aprendizagem da forma que se constitui nos contextos responsáveis pelo seu ensino formal, ou seja, nas escolas.

Alfabetização e letramento são processos diferentes que possuem características específicas podendo ser desenvolvidos concomitantemente a partir de uma mesma atividade. No entanto, no desenvolvimento do trabalho docente, com as séries iniciais, existem momentos em que o professor está viabilizando atividades com ênfase na alfabetização e outros em que são desenvolvidos processos de letramento. Em consonância com a referência teórica utilizada sobre a temática, considera-se que as ações de alfabetizar e letrar, apesar de produzirem conhecimentos que se inter-relacionam, possuem especificidades.

Nesse sentido, o trabalho com diferentes práticas de letramento varia na atuação de cada profissional em dependência das condições que o meio oferece, dos objetivos docentes e especialmente das concepções que subjazem da atuação de cada professor.

O desenvolvimento dos processos de letramento exige do professor-alfabetizador disposição para compreender e acompanhar o pensamento infantil sobre a língua escrita e fazer uso de todas as oportunidades de exploração da escrita que o meio oferecer. No entanto, conforme ressaltado, as escolhas metodológicas, bem como as opções pedagógicas são significativamente definidas a partir não só de seus conhecimentos, mas também de suas concepções. Assim, comumente existem

práticas docentes bem diferenciadas em classes de alfabetização, na mesma escola, como também são presenciadas diferentes práticas em turmas com professores de um único nível.

Por meio da observação participante nas aulas das turmas pesquisadas, um aspecto identificado, diariamente, foram as diferentes formas com que cada docente conduzia as aulas e os processos de alfabetização e de letramento, mesmo quando se direcionava à mesma faixa etária.

Na turma de Série Introdutória, por exemplo, a professora regente sempre iniciava as aulas com a exploração oral sobre uma temática com os alunos, muitas vezes levava um objeto ou um portador de texto (revistinha, livro, manchete de jornal) que era explorado com a turma oralmente, para depois introduzir os conteúdos e as atividades propostas. Em contrapartida, com a mesma turma, a professora de Ensino Religioso sempre iniciava suas aulas com a execução de uma atividade explicando apenas o que era para ser realizado no exercício, para depois abordar oralmente o assunto relacionado à atividade. A título de exemplo, numa das aulas da referida professora, ela distribuiu um exercício com a imagem de um peixe para os alunos colorirem. Ao final da atividade, quando grande parte da turma já havia executado a proposta de colorir é que ela explora oralmente o assunto:

Alguém aqui já viu um peixinho igual a esse? Quem já assistiu um filme que tinha peixe? Que legal estou vendo que muitos aqui assistiram o Procurando Nemo! Muito bem esse peixe é o do filme. Vocês viram só o que aconteceu com ele? Nós temos que ouvir os nossos pais. O Nemo foi desobedecer o pai dele e perdeu o caminho de casa. A desobediência aos pais nos prejudica muito, não é verdade! O que vocês acham disso? Quem sabe escrever a palavra Nemo? Quais as letras que se usa? (Professora de Ensino Religioso).

Considerando a observação das diferentes formas de condução das aulas para uma mesma turma, pode-se afirmar que cada alfabetizadora, na sua individualidade, através de suas concepções apresenta uma maneira peculiar de conduzir os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Essa variedade de tratamento didático metodológico das professoras-alfabetizadoras com os mesmos alunos pode ser explicada, principalmente, pela subjetividade presente na atuação de cada alfabetizadora com seu singular processo de formação e suas

concepções sobre o que seja alfabetização e letramento. No entanto, um outro aspecto observado, que provavelmente também influenciava no desenvolvimento das aulas das diferentes alfabetizadoras, era o espaço de tempo que mudava significativamente de uma professora para outra. Assim, a maneira peculiar de trabalhar com processos que letram e alfabetizam se relaciona também aos tempos disponibilizados ao docente responsável por esses processos para desenvolverem suas propostas. As professoras regentes das salas pesquisadas dispunham de um tempo relativamente bem maior que as professoras das aulas especializadas das mesmas turmas. Enquanto a professora regente dispunha de dezoito aulas de cinquenta minutos com os alunos, as professoras das aulas especializadas disponibilizavam de um tempo de uma ou duas aulas de cinquenta minutos semanais, dependendo da disciplina com que atuavam. Essa disponibilidade de um maior tempo de atuação com os alunos possibilitava às professoras regentes além de uma exploração melhor na apresentação e no desenvolvimento de conteúdos e no uso de mais recursos didáticos, no decorrer das aulas, um acompanhamento por um tempo mais prolongado do desenvolvimento dos alunos na realização das atividades.

Partindo dos pressupostos evidenciados na pesquisa, de que a alfabetização e o letramento são processos contínuos e de que as experiências com o universo da leitura e da escrita podem influenciar mais a qualidade do desenvolvimento desses dois processos do que a idade ou a série de escolarização, pode-se inferir que o alfabetizador, enquanto agente responsável pela mediação entre o aluno e a escrita, possui um papel de fundamental importância no desenvolvimento desses processos nas séries iniciais, especialmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

Considerando ainda que as práticas de alfabetização, conforme ressaltado, são determinadas pelas concepções docentes e de que estar numa sala de alfabetização se configuraria como um convite à diversidade, ao novo, ao diferente, faz-se necessária uma reflexão constante por parte de todo educador-alfabetizador sobre as suas próprias ações no desenvolvimento do trabalho de letrar e alfabetizar, independente de estar atuando com 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, pois se em um desses anos ele estiver, é porque é responsável pelo desenvolvimento desses dois processos.

No entanto, pode-se afirmar que a reflexão docente sobre a própria prática alfabetizadora se apresenta como algo que muitas vezes pode ser favorecido ou dificultado, dependendo das condições que o meio oferece. Proporcionar aos profissionais essa reflexão, seja no contexto da própria instituição em que atua e em espaços de formação continuada, poderá lhe oferecer melhores condições de compreender o seu papel de alfabetizador em momentos de mudanças políticas e educacionais como o atual.

Partindo ainda do pressuposto de que o nível de letramento apresentado pelas crianças ao chegarem à escola, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, apresenta-se relacionado às experiências vivenciadas com a linguagem escrita até aquele momento, a análise sobre o trabalho desenvolvido com os processos de alfabetização e letramento, nesse contexto, merece atenção dos profissionais responsáveis por esse trabalho e dos estudiosos dessa temática.

Assim sendo, com base nos objetivos iniciais e em busca de uma reflexão sobre o objeto de pesquisa em questão, outro aspecto central que também se tornou relevante nesse estudo, foram as relações que os alunos estabeleciam com a leitura e a escrita a partir de suas concepções e das experiências vivenciadas nas salas de alfabetização investigadas.

4- O Relacionamento do Educando das Séries Iniciais com a Leitura e a Escrita

Aprender ler e escrever é importante porque a gente aprende muitas coisas. (ALUNO DA SÉRIE INTRODUTÓRIA, 2007).



Muitos alunos que a escola pública recebe oriundos das classes populares, que no geral constituem a sua maioria, antes de entrarem na escola, tendem a um contato restrito à escrita e à participação em eventos de letramento, mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e digitais, como jogos, teatro, computação, dentre outros. Enfim, tais alunos estabelecem uma interação não tão dinâmica e complexa com os processos de letramento (escolar, familiar, da mídia, da informática) quanto os alunos de classes mais favorecidas.

Apesar de imersos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas fortemente pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pela presença dos meios de comunicação de massa, por pertencerem a grupos “pouco letrados”, são marcados pela exclusão num contexto em que existe a pressuposição de que dominar de maneira eficaz a leitura e a escrita e outras formas de letramento constituem capacidades pessoais imprescindíveis nessa sociedade. A conotação aqui atribuída ao termo “pouco letrado” se dá de forma compartilhada a sua utilização por Oliveira (1995, p.147): *à condição decorrente da falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinados aspectos culturais fundamentais.*

Ao considerar que os alunos de meios “pouco letrados” possuem menos chances de participar de eventos que oportunizem a vivência da leitura e da escrita fora do contexto escolar, os mesmos muitas vezes chegam à escola sem saber atribuir um sentido às ações de ler e escrever. Portanto, cabe à escola a função de apresentar e trabalhar com esses processos de forma significativa, já que esse ambiente pode ser o principal, senão o único, lugar de acesso a vivências da leitura e escrita com sentido para esses alunos. O fato de não conseguir atribuir significado para a aprendizagem e utilização da leitura e da escrita pode além de acentuar a noção de incapacidade e a dificuldade do aluno, estimular a desistência de aprender e interagir com esses processos.

A apropriação e a utilização dos recursos que a leitura e a escrita oferecem, apesar de ocorrerem com base em vários fatores externos em sociedades coletivamente letradas, são individuais e ocorrem de maneira diferenciada para cada sujeito e até mesmo para determinados grupos, pois dependem das relações, das experiências que o indivíduo ou os membros de cada comunidade estabeleceram e estabelecem com determinados saberes. Desta maneira, a atribuição do sentido que se dá à escrita e ao seu uso é individual para os sujeitos, assim como a construção de qualquer outro conhecimento constituído nas diversas relações sociais.

Sobre a problemática do processo de apropriação do saber, Charlot (2001), descreve a relação entre aquilo de que o sujeito apropria-se, isto é, interioriza com o uso de seus recursos internos, e o que é apropriado, ou seja, o que já existia externamente a ele, contribuindo com a definição da dialética entre interioridade e exterioridade e entre sentido e eficácia, nesse processo:

O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele. Porém o sujeito só pode aprender se entrar em certas atividades normatizadas, aquelas que permitem apropriar-se deste saber ou deste “aprender” específico (elas não são as mesmas quando a questão é aprender matemática, história, o ofício de policial ou a solidariedade...). Trata-se propriamente de uma dialética e não de uma simples complementaridade: o sentido atribuído a um saber leva a envolver em certas atividades, a atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido desse saber. (CHARLOT, 2001, p.21).

Segundo o autor, então, a ligação entre o sentido, a eficácia e a interioridade e a exterioridade se realiza dialeticamente a partir da atividade humana *no e sobre o mundo* (Charlot, 2001). Ao se reportar à relação humana com a alfabetização e o letramento pode-se afirmar que se desenvolvem pelas atividades dos homens no e sobre o mundo da leitura e da escrita, enfim a relação e o desenvolvimento desses processos se concretizam em contextos variados e não apenas no escolar. Partindo-se então do pressuposto de que da mesma forma que a relação que os sujeitos estabelecem com os demais conhecimentos, a relação com a leitura e a escrita é única para cada indivíduo, justifica-se o fato de algumas pessoas considerarem o ato de ler um livro uma forma de lazer e outras só lerem em casos de extrema necessidade.

Ao investigar sobre a preferência de leitura dos alunos pesquisados, sobretudo os que estavam no início da aquisição do código escrito, foram reveladas aproximações entre o interesse e os conhecimentos já adquiridos sobre essa forma de linguagem. Assim emergiram constatações relativas à língua escrita e ao ato de ler relacionadas a ações cotidianas que demandavam o domínio do código que os alunos já haviam adquirido. Os relatos nas entrevistas evidenciaram essa relação:

Gosto de ler ABELHA porque eu já sei escrever abelha! (Aluna da Série Introdutória).

Gosto de ler qualquer coisa. Mas sem ser difícil! (Aluno da Série Introdutória).

Gosto de ler a placa do carro do meu pai e sempre que precisa dela eu sei! (Aluno da 1ª série).

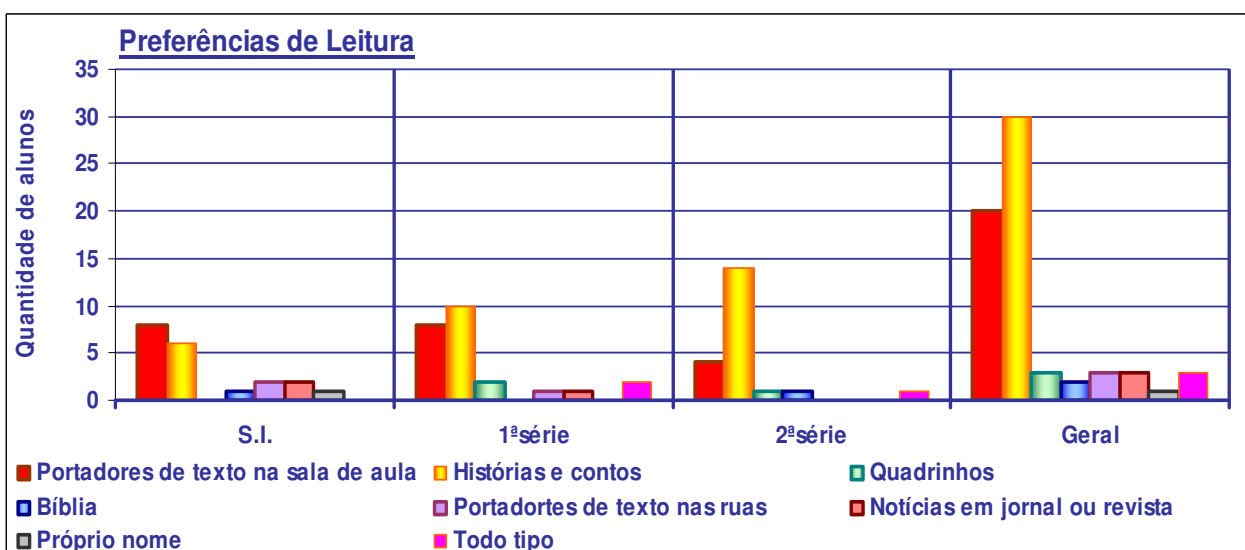
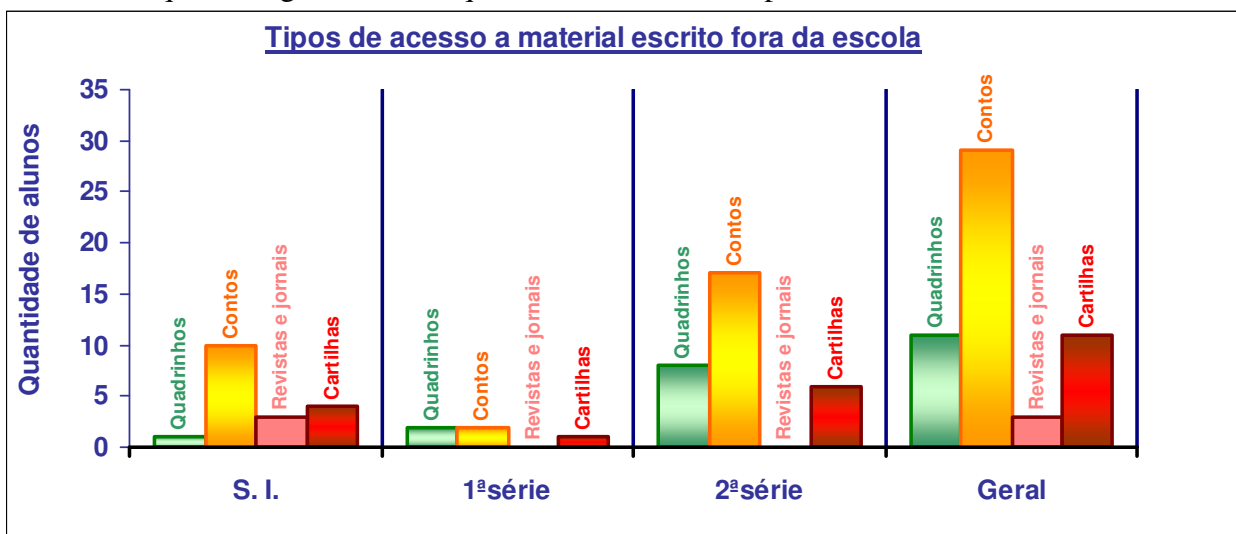
O material indicado pelos alunos pesquisados foram justamente os portadores de texto que eles mais conheciam, e com os quais possuíam algum contato e de alguma forma, eles se apropriaram do conhecimento produzido na relação com aquele material. Os relatos dos alunos evidenciaram de forma significativa o quanto o relacionamento estabelecido cotidianamente com a escrita está vinculado não apenas às suas preferências, mas principalmente ao conhecimento sobre a escrita da qual o aluno já consegue fazer uso e conseqüentemente atribuir sentido, no contexto escolar e nos mais variados contextos que fazem parte do cotidiano do educando.

Apesar de a escola não constituir a única via de acesso ao desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento, esse estudo evidenciou também, que o contato diário com materiais escritos pelos alunos das turmas pesquisadas, quase sempre se limitava aos recursos adquiridos por meio do contexto escolar.

Por meio da entrevista com os alunos, na investigação sobre a preferência de leitura e o acesso a materiais escritos fora do contexto escolar, foram apontados significativamente os materiais que eles possuem ou já possuíam através da escola. Vários alunos, das três turmas, declararam gostar mais “*daquelas histórias que vêm em quadradinhos*” e que a preferida deles era a do Sezinho. No entanto, a via de acesso a esse recurso era a escola, pois a professora da Série Introdutória repassava bimestralmente uma doação de gibis que recebia do SESI (Serviço Social da Indústria) aos alunos das turmas de séries iniciais. As cartilhas citadas como materiais escritos que eles possuíam em casa, eram identificadas como livros didáticos recebidos no início do ano através da instituição escolar e os livros dos irmãos mais velhos que ganhavam doação da biblioteca de suas escolas ou que receberam em anos anteriores e que utilizavam para realizar pesquisas e consultas. Da mesma forma, os contos de fada também eram doados pela escola, uma ou duas vezes ao ano, um livro de contos para cada aluno. Assim, através da mediação da escola os alunos recebiam doações de materiais escritos de diferentes fontes.

Para uma melhor visualização desse aspecto evidenciado, os dados obtidos foram organizados e expostos na figura 1 que se segue.

FIGURA 4 – Classificação das respostas dos alunos às perguntas 5 e 6 do apêndice 3, referente ao que mais gosta de ler e quais materiais escritos possuem em casa.



Ao se analisar os dados, pode-se considerar que para os alunos pesquisados a escola é um ambiente propício ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento, não apenas por trabalhar significativamente com esses processos, mas também por oportunizar o acesso aos materiais escritos, que na maioria das vezes se caracterizam como únicos para esses alunos.

Ao ser questionado sobre a preferência de leitura, um aluno de 1ª série se manifestou da seguinte forma:

Eu gosto dos livros que eu ganhei da professora no ano passado, eu treino neles! (Aluno repente de 1ª série).

Para o aluno em questão, a preferência se encontra relacionada ao material que ele possui e faz uso diário em forma de apoio à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Nesse mesmo sentido, dos portadores de texto de sala de aula apontados como de grande preferência os cartazes, os porta-textos, os exercícios reproduzidos em folhas pelas professoras e mesmo o que elas registravam no quadro-negro, os mais identificados como preferidos eram os materiais com os quais os alunos já haviam estabelecido uma relação de descoberta, aprendizagem e que preconizavam a utilização da tecnologia da escrita:

Eu gosto daquelas leiturinhas que vem no papel, que a professora dá e eu gosto também quando ela pede para mim ler no quadro! (Aluno da 1ª série).

Gosto de ler as palavras que a tia passa para a gente treinar porque na hora do ditado eu acerto todas. (Aluna da 1ª série).

De acordo com os depoimentos dos alunos percebe-se que o gosto pela leitura e pela escrita muitas vezes se apresenta relacionado à autonomia conquistada na utilização diária das mesmas.

As habilidades necessárias à aprendizagem da tecnologia da linguagem escrita, o que as professoras pesquisadas nomearam de pré-requisitos da alfabetização, e a sua aquisição, são mais fáceis de serem desenvolvidas na faixa etária entre os seis e os oito anos de idade, pelo fato de ser uma fase em que a criança se interessa significativamente pelo mundo da escrita e/ou ainda por ser exatamente esse período em que se inicia a escolarização obrigatória, em que o contato com o material escrito e o acesso a atividades que envolvem essas habilidades, concretiza-se nas instituições escolares.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que o aumento de um ano na escolarização obrigatória poderá contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento para a maioria das crianças, pertencentes aos setores populares, pelo fato do estímulo à leitura e à escrita serem maior dentro das escolas. Poderá ainda se caracterizar como momento oportuno

para o desenvolvimento de um trabalho com a alfabetização que seja mais expressivo tanto para os professores responsáveis por esse processo quanto para os alunos. Ao discorrer sobre a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, Nascimento (2006) alerta:

Os desafios que envolvem esse momento são muitos. Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas. (p. 31).

Desenvolver uma alfabetização em que o aluno além de dominar o código, também o utilize de maneira eficiente, sendo letrado, é uma condição que a sociedade do conhecimento impõe pela própria forma em que ela está atualmente organizada. O acesso à informação, nessa sociedade em questão, não é o que determina a qualidade do conhecimento, mas sim a capacidade de executar essa informação recebida, a capacidade de inventar, difundir e aplicar conhecimentos a novos problemas. As exigências impostas pela sociedade do conhecimento em relação a novas e diferenciadas formas de aprender, conseqüentemente demandam outras maneiras de ensinar. Para conseguir uma formação que contemple a criatividade, a reflexão, a cooperação, a flexibilidade, a independência e tantas outras qualidades impostas ao aluno, nesse novo contexto mundial, novos padrões também são requeridos, aos educadores e ainda aos currículos escolares.

Nesse cenário, de tantas novas exigências, o desenvolvimento das capacidades de interagir com a linguagem escrita se caracteriza como um processo contínuo, individual e necessário para cada aluno. Com isso, ao receber crianças de seis anos na Série Introdutória do Ensino Fundamental de nove anos, certamente os profissionais dessa série estarão diante do desafio de alfabetizar crianças que mesmo apresentando um alto nível de letramento, ainda não dominam os signos. Poderão também se deparar, em sua sala de aula, com alunos que apesar de dominarem plenamente o código escrito não tiveram vivências de práticas que despertaram a capacidade, por exemplo, de se expressarem oralmente, o que caracteriza uma forma de letramento exigida constantemente e necessária para interação social, por toda a vida do sujeito. E poderão se deparar, também no seu contexto de trabalho, com crianças que possuem um nível de letramento e alfabetização bem restrito ou com um grau de

letramento bem avançado e que já dominam a tecnologia da leitura e da escrita, dependendo das experiências já estabelecidas até aquele momento com o mundo da escrita.

Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, etc.). (FERREIRO, 1993, p.69).

Considerando essa diversidade de realidades, com a qual sempre o alfabetizador, em especial o da escola pública, deparar-se-a no desenvolvimento de seu trabalho, em relação às experiências vivenciadas por seus alunos com a leitura e a escrita, acredita-se que o mesmo necessita estar constantemente revendo seu projeto pedagógico no que diz respeito aos processos que desenvolve em sala, abordando a alfabetização e o letramento.

A realização dessa revisão pedagógica apresenta-se diretamente relacionada ao conhecimento das singularidades dos alunos que compõe o grupo. Apenas dessa forma, o alfabetizador terá ferramentas para planejar e proporcionar experiências em sua atuação que irão contemplar todos os seus alunos e contribuir para que cada um, com seu singular nível de alfabetização e letramento, avance de forma eficaz. Conseqüentemente, os alunos poderão ter mais oportunidades de atribuir significado às ações de ler e escrever e possivelmente ter suas potencialidades de letramento desenvolvidas. Segundo Nascimento (2006, p.30):


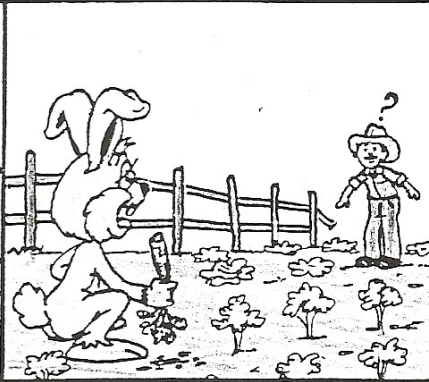
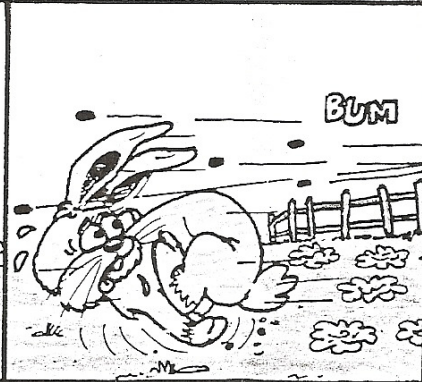
Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que a cerca, quanto pela mediação do adulto.

Cada aluno ao entrar numa sala de alfabetização traz consigo não apenas os materiais requeridos pela escola para fazer parte daquele universo de letras, mas traz essencialmente suas experiências, suas hipóteses, suas expectativas e seus conhecimentos já adquiridos no contato com o mundo da escrita.

Na observação participante das aulas da turma de 1ª série, a forma com que uma aluna realizou a atividade proposta pela professora chamou a atenção da pesquisadora. A atividade, reproduzida de um livro didático, consistia em produzir um texto a partir de três figuras, sendo que o texto referente à primeira figura já se apresentava redigido e os alunos deviam construir as duas outras partes da história apresentada. A aluna produziu o texto conforme o contexto apresentado nas figuras, no entanto, ao final da história, apesar da dramaticidade da situação observada e expressada através de sua produção escrita, em que o coelho da história era agredido, ela finaliza com a frase: *...e viveram feliz para sempre.* conforme demonstrado abaixo.

FIGURA 5 – Amostragem de atividade de produção de texto realizada com os alunos da 1ª série (2º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

Eu já comecei - Termine a história de Fofinho.

		
<p>Fofinho é um coelhinho que gosta muito de comer cenouras. Ele vive de olho na horta do Seu Joaquim.</p>	<p>Um dia <u>o</u> fofinho foi a plantação de Joaquim lá. ele foi pegar uma cenoura e Joaquim viu e prigou com ele e ele saiu triste.</p>	<p>quando Joaquim viu começou a atirar no fofinho e fofinho saiu ferido e viveram feliz para sempre</p>

A professora pediu aos alunos que lessem suas produções em voz alta, e a referida aluna, já dominando o código da escrita alfabética, leu sua produção para a turma. Ao ouvir a leitura, em especial a forma de finalizar seu texto, chamou a atenção da pesquisadora, pois, ela utilizou na conclusão de sua produção uma forma bem

peculiar de escrita presente em finalizações de contos. Apenas essa aluna se expressou dessa maneira. No momento da entrevista a aluna, ela relatou à pesquisadora gostar muito de contos de fadas e que sua mãe trabalhava em uma biblioteca de uma escola e pegava o empréstimo de um conto por semana para ela:

Eu gosto dos livros que tem príncipes, princesas e bruxas. Minha mãe fez uma ficha para mim na biblioteca de onde ela trabalha e toda segunda-feira ela troca o livro para mim ler. (Aluna da 1ª Série)

A produção dessa aluna remeteu novamente à pesquisadora a reflexão sobre a bagagem cultural que o educando apresenta ao ser inserido no contexto escolar sobretudo em relação às suas vivências com a linguagem escrita nos mais variados contextos. Essa singularidade do individual que compõe o coletivo numa sala de alfabetização, ao ser considerada pelo professor no planejamento das experiências que serão proporcionadas no ambiente alfabetizador, poderão diferenciar qualitativamente, as práticas de alfabetização e de letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Ao refletir sobre a organização do trabalho docente na atualidade de forma a alcançar os objetivos de envolvimento e aprendizagem, Max Haetinger indica:

Para saber o que realmente motiva os nossos alunos, precisamos entender sua linguagem, seu contexto, o nicho sociocultural a que pertencem, respeitando sempre as diferenças. Conhecer o mundo infantil é fundamental para organizar e propor atividades interativas que promovam a participação e integração não somente dos estudantes, mas também dos professores. (HAETINGER, 2003, p.29).

As professoras pesquisadas embora expressem as dificuldades de trabalhar com um universo tão variado de níveis em suas salas, reconhecem que cada aluno possui suas necessidades e suas especificidades na ação de aprender. Consideram também, em conformidade com as afirmações supracitadas, que para conseguir com que seus alunos avancem no processo de aquisição da escrita precisam conhecer seus níveis, suas experiências anteriores e realizar as intervenções que consideram mais eficientes em cada caso.

(...) a criança aprende diferente uma da outra, o que num método pode ser maravilhoso para uma, para outra pode ser um horror, não dar certo, não atingir os objetivos. Então método ideal é aquele que vai despertar a criança e muitas vezes você terá que utilizar mais de um. (Professora da 1ª Série).

No início do ano a primeira coisa que eu gosto de fazer é um diagnóstico para ver como vou conduzir o trabalho com os alunos. Para ter noção do que eles sabem e do que precisa ser trabalhado com cada um. Eu coloco um texto curtinho, um ditado e algumas atividades de matemática. (...) No início desse ano tinham alguns que estavam num nível melhor, a maioria estava num outro nível e uns oito alunos estavam bem abaixo. Então eu pensei, tenho que trabalhar com todos, fazer um trabalho com todos eles. (Professora da 2ª Série).

Na minha sala, como você viu eu tenho diferentes níveis, tem um ou outro que já está lendo de tudo, alguns que estão começando a despertar e outros que ainda não associam nem o som às letras. Procuro trabalhar de maneira que todos se envolvam nas atividades respeitando as diferenças de cada um porque quanto mais a gente puder puxar na sala de aula para o aluno conversar, falar, expor o que ele sabe, mais ele se desenvolve. (Professora da Série Introdutória).

Em diferentes momentos da pesquisa as professoras revelaram considerar que os alunos que apresentavam maiores dificuldades eram aqueles que por inúmeros motivos não possuíam uma atenção, um acompanhamento nos outros contextos, que tinham apenas na escola o envolvimento com atividades de escrita.

Em consonância com essa manifestação das professoras, por meio da observação participante, esse aspecto foi também detectado, principalmente nos momentos de correção das atividades que eram enviadas para que os alunos realizassem em casa. A grande maioria, em especial, nas turmas de Série Introdutória e 1ª Série não realizavam essas atividades ou faziam de forma distorcida por não ter alguém para explicar a atividade, muitos também apresentavam as atividades realizadas por irmãos mais velhos. Das três turmas pesquisadas, apenas na 2ª Série foi identificada uma menor incidência da não realização das atividades extra-escolares.

Este estudo oportunizou o reconhecimento de que a importância dada ao desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento no âmbito escolar é atribuída de maneira significativa não apenas pelos adultos, mas também pelas próprias crianças. Ao serem questionados sobre a importância da escrita e sobre sua utilização, os alunos revelaram a concepção de que a escola possui um papel importante na aquisição da escrita e ainda que o domínio desse conhecimento lhes permite avançar em seu processo formativo dentro e fora do contexto escolar. Esse avanço expressado pelas falas dos alunos se caracterizou tanto no sentido de ser critério para mudar para séries

posteriores quanto no sentido de dar possibilidades para adquirir outras formas de conhecimento.

Ler e escrever é importante porque a gente aprende na escola e passa de ano. (Aluno da 1ª Série).

É importante para nós passarmos para outra série. (Aluna da Série Introdutória)

Acho que é bom aprender ler e escrever, porque você pode aprender tudo que a tia ensina. (Aluna da 1ª Série)

(...) por causa do nosso estudo a gente aprende muito mais. (Aluno da 2ª Série)

(...) porque você tem que aprender pra poder passar de ano! (Aluno da 1ª Série)

É importante porque eu aprendo muitas coisas que eu ainda não sei. (Aluno da 2ª Série)

É sim. Deve aprender a escrever para aprender cada vez mais. A gente aprende tudinho e aí fica mais inteligente. (Aluna da Série Introdutória).

É. A gente aprende a ler, aprende a escrever e consegue entender tudo que as professoras ensinam para a gente. (Aluna da 2ª Série).

Todos os alunos entrevistados, ao responderem sobre a importância de aprender a ler e a escrever afirmaram que consideravam esse aprendizado importante e apresentaram diversas justificativas em consonância com a hipótese construída a partir dos estudos realizados anteriormente à ida a campo. O contexto da entrevista, certamente pode ter sido fator de interferência nas respostas dos alunos. Estar num ambiente escolar, ser questionado por um adulto sobre a escrita, em um lugar rodeado de materiais escritos, remete à importância do domínio dessa linguagem. No entanto, a atribuição da importância dada à leitura e à escrita desenvolvida no contexto escolar por todos os alunos entrevistados apesar de reafirmar a hipótese da pesquisadora de que a escola realmente se constitui num ambiente privilegiado ao desenvolvimento da escrita, por todos aqueles que o frequentam, revela ainda uma visão de funcionalidade da escrita muito restrita. Grande parte dos alunos pesquisados consideram que a aquisição da leitura e da escrita se apresenta como uma necessidade mais para a escola do que para a vida.

Em consonância com a concepção docente identificada nessa pesquisa, os posicionamentos dos alunos entrevistados revelaram ainda a concepção de que para cursar a 2ª série, eles deveriam já estar alfabetizados.

Aprender a ler é muito importante porque só assim que a gente consegue passar de ano, passar para a 2ª série. (Aluno da 1ª série).

Você só passa para a 2ª série se a sua leitura já estiver boa e se a sua letra já estiver bonita. (Aluna da 1ª série).

Considerando a importância das experiências com o mundo da escrita, na fase inicial da escolarização e a perspectiva de que a escola pode ser caracterizada como local privilegiado, que trabalha com um dos mais importantes processos em que está baseado o modo de pensamento letrado, que é a escrita, acentua-se mais uma vez a responsabilidade dessa instituição em relação à democratização do acesso a bens culturais, por meio do desenvolvimento de processos de letramento, fornecendo instrumental aos sujeitos da sociedade para que possam não apenas interagir de forma ativa com o sistema de leitura e escrita e com os conhecimentos produzidos, mas, serem capazes de produzir novos conhecimentos.

Os alunos da Série Introdutória, de forma bem característica, apresentaram uma maneira peculiar de se relacionar com as atividades escritas. Os questionamentos sobre os conhecimentos produzidos, tanto direcionados à professora quanto aos colegas eram constantes no decorrer das aulas dessa turma. Talvez, a manifestação dessa característica, especificamente nesse grupo, justifique-se pelo fato de a maioria dos alunos não dominar o código escrito aliado aos encaminhamentos tomados pela professora regente ao conduzir o processo de exploração sobre a linguagem escrita em suas aulas.

Foram evidenciadas comumente nessa turma situações em que as crianças eram instigadas pela alfabetizadora a considerar o contexto da escrita e a utilizar diferentes estratégias, tais como: a antecipação, a predição e a inferência no trabalho com a linguagem, que colaboravam para a construção do sentido em relação ao que se lia, de forma participativa, crítica e reflexiva. A título de exemplo, durante a aplicação do exercício demonstrado a seguir, selecionado e reproduzido de um livro didático pela

professora, a maioria dos alunos ao observar os desenhos, após a distribuição da atividade, considerou que a bola de boliche era um côco e representou com a palavra CÔCO o referido desenho.

FIGURA 6 – Atividade reproduzida e aplicada aos alunos da Série Introdutória (1º ano do Ensino Fundamental de nove anos).



Extraído do livro didático: Para Casa Ou Para Sala.

Alguns alunos que já dominavam o código escrito, de forma alfabética, e que já haviam lido as instruções, da segunda parte do exercício, relacionaram o início das palavras com a palavra BAHIA e começaram a manifestar que não era um côco, mas sim uma bola, pois teria que começar com a letra B. Vários alunos já haviam escrito a

palavra CÔCO abaixo da figura da bola de boliche e então a turma entrou em conflito e muitos alunos ficaram em dúvida do que representava a ilustração e começaram a perguntar para a professora qual era a palavra certa. A professora deu liberdade para que os alunos que considerassem que a figura era côco representassem de tal forma a escrita da ilustração:

Quem acha que é um côco, pode escrever côco gente! É para vocês escreverem os nomes das figuras que vocês estão vendo. Quem está vendo um côco, escreve a palavra côco! (Professora da Série Introdutória).

Da mesma forma, vários alunos tiveram dúvida em relação à ilustração do boi. Muitos consideraram que era uma vaca e escreveram a palavra VACA, cada um de acordo com seu nível de desenvolvimento da escrita, para representar essa figura e isso também suscitou uma situação de questionamentos, dúvidas e hipóteses por parte dos alunos. Após a maioria dos alunos ter escrito todas as palavras e já ter debatido sobre suas hipóteses, a professora então, na intenção de direcionar melhor a reflexão sobre a escrita das palavras e deixar que cada aluno refletisse sobre a escrita, colocou bem grande com giz colorido no quadro a palavra BAHIA e logo abaixo começou a perguntar para os alunos os nomes dos desenhos representados no exercício. A professora perguntou o nome de todas as ilustrações e escreveu no quadro as palavras: BETERRABA , BONECA, BANANA e BULE deixando por último as duas figuras, bola e boi, que permitiram com que os alunos ficassem em dúvida.

Ao perguntar o nome das duas figuras, a professora deu liberdade primeiramente aos alunos que consideraram que as figuras bola e boi eram côco e vaca, para explicar o motivo que os levaram a considerar dessa forma e expusessem as suas explicações para a turma. Após as explicações a professora então deu a mesma liberdade de exposição aos alunos da turma que já haviam manifestado a consideração de que as figuras eram bola e boi, que eram a minoria, para explicarem o motivo pelo quais eles consideravam daquela forma. Mediante a explicação do segundo grupo a professora então escreveu as palavras: BOI e BOLA abaixo das palavras: BETERRABA, BONECA, BANANA e BULE, circulando todas as iniciais das palavras e leu o enunciado da seguinte forma: *O que essas palavras têm de igual à palavra BAHIA?* e depois questionou com a turma se eles achavam ou não que fazia sentido a explicação do segundo grupo. Os alunos então concordaram que as palavras BOLA e

BOI eram as mais indicadas para serem representadas naquele exercício, pois iniciavam da mesma forma que a palavra BAHIA. A professora explicou mediante a conclusão dos alunos que todos tinham um pouco de razão, pois afinal de contas, as ilustrações da bola e do boi apresentadas no exercício estavam muito parecidos com um côco e uma vaca¹⁵.

Outras atividades, semelhantes a esta foram observadas comumente nos contextos das aulas dessa turma (nos momentos de rodinha, nas atividades de pequenos grupos, dentre outros). A professora ao oferecer autonomia para refletir e bem como para expor a sua forma pertinente de entender o mundo da escrita, além de permitir que a criança pensasse sobre essa forma de linguagem, oportunizava o avanço da hipótese infantil e apresentava o entendimento à turma de que todos os que compunham aquele contexto de alfabetização sabiam algo sobre o que era estudado, ou seja, a escrita, mas que ninguém sabia tudo, nem mesmo ela. Assim as palavras eram apresentadas e trabalhadas não como certas ou erradas e os alunos não eram identificados como os que acertaram e os que não acertaram, mas como parceiros de aprendizagem.

Nesse sentido, evidencia-se que o papel de um mediador no processo de apropriação dos conhecimentos sobre a escrita, que consiga respeitar o nível de desenvolvimento do aluno sobre essa forma de linguagem e saiba intervir de forma que o mesmo avance em suas hipóteses, é de fundamental importância, no sentido de determinar experiências de qualidade com o universo da escrita em sua fase de aquisição. Ao discorrer sobre esse aspecto, Abreu e Miranda (2007) reafirmam que:

As experiências cotidianas possibilitam à criança explorar algumas propriedades da língua e formular hipóteses sobre o seu funcionamento. Contudo, para compreensão das reais propriedades que definem esse objeto simbólico e lhe proporcionam valor social, é imprescindível a mediação de um parceiro alfabetizado que utiliza da escrita como significante em seu sentido pleno, ou seja, domina a escrita para resolver questões práticas, ter acesso à informação, interagir com o mundo utilizando formas superiores de pensamento. (p. 7).

¹⁵ Essa foi uma alternativa de encaminhamento da professora. A qual também poderia ter optado por mediar o conflito dos alunos informando do que se tratava as imagens.

O trabalho desenvolvido nas escolas, nem sempre se define com clareza para os alunos, de forma que eles consigam utilizar esse conhecimentos de maneira eficiente em outros contextos e situações que exigem saberes ou conhecimentos similares.

Em se tratando da língua escrita, quando o processo de aquisição dessa linguagem se desenvolve de maneira articulada às diferentes possibilidades de utilização no cotidiano infantil, levando-se em consideração tanto a ludicidade quanto o nível de desenvolvimento da criança em relação à sua aquisição, o aluno parece vivenciar os sistemas abstratos com uma naturalidade maior. Conseqüentemente pode-se inferir que quanto mais natural e significativo forem desenvolvidos os processos de alfabetização e de letramento mais o emprego da linguagem no cotidiano se tornará prazeroso e utilitário para o indivíduo. De acordo com Vigotski (1998), a aquisição da linguagem escrita deveria enfatizar sua dimensão enquanto atividade cultural, pois ela só possui sentido através do uso que se faz dela. Nesse sentido considera que:

(...) a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VIGOTSKI, 1998, p. 156).

Considera-se ainda que a importância e o significado na utilização dessa forma de linguagem se concretiza não apenas no período de construção desse conhecimento mas também em todo decorrer da existência humana. No entanto, o processo de construção da língua escrita, a maneira com que a criança irá desenvolver a aquisição dessa forma de linguagem, bem como os relacionamentos estabelecidos com o mundo da escrita na vida infantil, muitas vezes, podem determinar as futuras relações que o indivíduo irá estabelecer cotidianamente com essa linguagem em fases posteriores. O desenvolvimento de um trabalho qualitativo com os processos de alfabetização e letramento exige, por conseguinte, um trabalho de mediação que consiga considerar os objetivos, os recursos e os sujeitos envolvidos. Em outras palavras, o alfabetizador deve estar comprometido no desenvolvimento de seu trabalho com as necessidades de seus educandos.

O professor mediador é aquele que é sensível aos seus alunos e que aprende a julgar e avaliar a necessidade de resposta e, se há,

qual resposta dar e na direção de qual objetivo pedagógico. (BARBATO, 2007, p.281).

Portanto, para que o alfabetizador possa desenvolver um trabalho de valorização da escrita com o aluno, faz-se necessário que ele conheça as habilidades que permeiam o processo de aquisição dessa linguagem, e que não apenas tenha o domínio do conteúdo necessário para o desenvolvimento de seu trabalho, mas também conheça as habilidades, os conteúdos, os conhecimentos que os seus alunos trazem para as salas de alfabetização ao iniciarem sua jornada de escolarização. Somente assim o professor-alfabetizador poderá estabelecer uma relação de cumplicidade, respeito mútuo e mediação que irá seduzir não só os seus alunos pela experiência de construir os conhecimentos sobre a linguagem escrita, mas também o encantará pelo desenvolvimento desse processo enquanto alfabetizador e também enquanto leitor.

A leitura e a escrita na contemporaneidade apresentam novos tempos, novas configurações e novos desafios. Os tempos já não são os mesmos, são compostos por caracterizações muito diferenciadas que se modificam numa velocidade ainda não vivenciada historicamente. Os desafios também são outros e não são simples, especialmente para quem se encontra diante da responsabilidade de formar sujeitos realmente leitores e escritores. Um trabalho com a alfabetização e o letramento que priorize qualidade exige necessariamente de quem se propõe a mediar esses processos, não só o entendimento de como desenvolver o conhecimento sobre a escrita com o aluno, mas sobretudo o conhecimento de como o aluno pensa sobre os conhecimentos já produzidos sobre a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
(MANOEL DE BARROS)*

Ao final da experiência investigativa em busca da compreensão sobre as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e de letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, foram encontradas algumas possíveis respostas que poderão se abrir em muitas outras perguntas.

Apesar de imersos em um universo em que leitura e a escrita se configuram não como simples instrumento representativo de linguagem, mas fundamentalmente como meio de comunicação recorrente dos avanços tecnológicos e científicos que caracteriza a contemporaneidade, grande parte dos alunos brasileiros e de países do Terceiro Mundo, ainda concluem o ensino básico, quando conseguem concluir, sem utilizar com eficiência a tecnologia da escrita em suas relações sociais.

Ler e escrever são ações que assumem na atualidade um novo conceito que se caracteriza pela apropriação do universo escrito através de sua produção e interpretação. Sendo assim, pode-se inferir que ler e escrever somente, já não é mais suficiente.

Mesmo não sendo a única agência educativa, a instituição escolar, representa um contexto que possui uma dupla importância no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, nas séries iniciais. Além de trabalhar significativamente com esses processos, conforme revelou o presente estudo, o ambiente escolar atua como um mediador do aluno aos materiais escritos.

De forma bem característica a abertura da escola-campo investigada para a comunidade, assim como os projetos desenvolvidos, fazem dela uma agência de letramento, já que letrar não se resume em dominar o sistema de escrita ou os conteúdos.

Mediante a importância das experiências infantis com o universo da escrita, nos espaços escolares, faz-se presente a necessidade de um olhar sobre a alfabetização e o letramento como processos contínuos que se desenvolvem antes e depois que a

criança é inserida na escolarização obrigatória, sendo responsabilidade de todos os alfabetizadores, especialmente os que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

O estudo evidenciou que a participação nos processos de formação continuada pode interferir nas concepções e nas práticas docentes sobre os processos de alfabetização e letramento e também sobre as atuais mudanças que se apresentam considerando o Ensino Fundamental. Os desacordos nas tomadas de decisões pelos vários órgãos nacionais, estaduais e municipais em relação a mesma mudança, têm causado discordâncias em relação ao tempo em que a criança ingressa no Ensino Fundamental e isso também influencia no desenvolvimento do trabalho docente. Apesar dos indícios de que estão sendo repensadas tanto as rotinas escolares, quanto a própria entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, conforme o estudo demonstrou, cabe aos órgãos responsáveis pela implantação do Ensino Fundamental de nove anos bem como aos que se encontram à frente da política de formação dos docentes, um importante papel no sentido de reorganizar as formas de implementação de mudanças como esta.

As relações que os alunos pesquisados estabeleciam com a escrita, reveladas no presente estudo, evidenciaram que mesmo pensando a escrita como uma forma de linguagem complexa, e de ter a consciência de que a aquisição de outros conhecimentos se encontra relacionada com o acesso ao seu desenvolvimento e a sua utilização, os alunos conseguem ter autonomia e expressar suas hipóteses, avançando em seu processo de construção quando estimulados e respeitados em sua forma de pensar a escrita.

As concepções apresentadas pelos alunos reafirmaram que a construção do conhecimento sobre a escrita está intrinsecamente relacionada às experiências que os sujeitos vivenciam com o universo escrito nos vários contextos sociais. Os alunos demonstraram também a relação entre as formas de utilização da escrita e suas preferências por gêneros textuais de maneira dependente das oportunidades de relacionamento com essa forma de linguagem e das necessidades de utilização da escrita com as quais se depararam até aquele determinado momento.

As práticas de alfabetização e de letramento evidenciadas nas salas pesquisadas revelaram que alfabetizar letrando é possível desde que o professor-

alfabetizador presente disponibilidade para conhecer e estudar além dos conteúdos que ele considera, que o aluno deva aprender para ser alfabetizado, os conhecimentos que os seus alunos já trazem sobre a escrita e que servem de base para o planejamento e constante avaliação de seu trabalho com os processos de construção dos conhecimentos sobre a escrita.

A pesquisa, como possibilidade de contribuir com a reflexão de alguns aspectos que permeiam os processos de alfabetização e de letramento, investigou as concepções e práticas discentes e docentes acerca da aquisição e do desenvolvimento da escrita em salas de alfabetização a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Conforme ressaltado, a interpretação realizada aborda os estudos e as experiências vivenciadas na escola-campo e a subjetividade implícita na relação entre a pesquisadora e o conhecimento produzido. Essa interpretação apresentada por meio das discussões priorizadas nesse estudo são apenas algumas das possibilidades de entendimento sobre o objeto de estudo, que poderão contribuir com a reflexão, a problematização e o redimensionamento de práticas alfabetizadoras e de processos de formação docente.

Nessa perspectiva, a sistematização das análises realizadas, contemplou o confronto entre os estudos teóricos e as descobertas no campo, pressupondo algumas pesquisas antecedentes e outras que a sucederão. Poderá colaborar com os debates sobre a presente temática, pelas reflexões que apresenta dentro dos objetivos a que se propôs investigar. No entanto, não possui a intenção de esgotar e responder a todas indagações que emergem sobre o assunto, pois o fato do tema se situar historicamente em período de transição, tem estimulado muitas indagações de diversas categorias para as quais ainda não existem respostas rápidas e nem definitivas.

A implementação da proposta de ampliar o Ensino Fundamental para nove anos teve início no ano de 2007, mesmo ano em que se iniciou este estudo. Mediante esse fato considera-se que dois anos são insuficientes para análises mais aprofundadas e conclusivas, tendo em vista a complexidade da temática e o momento de transição.

O contexto é propício às reflexões sobre alfabetização e letramento não apenas dos alunos das séries iniciais, mas também dos processos de construção dos conhecimentos escolares que envolvem alunos e professores das demais séries do

Ensino Fundamental de nove anos e do Ensino Médio. Repensar as organizações escolares na educação básica como um todo poderá contribuir com uma aproximação entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de maneira a estimular uma integração maior em que alunos e professores possam estar envolvidos em um processo de forma mais contínua e qualitativa, que considere os aspectos inerentes a todos os níveis.

Ao considerar que dentro em um mesmo nível existem concepções muito diversificadas em relação ao trabalho que deve ser desenvolvido com a mesma faixa etária e em idades aproximadas, conforme evidenciou o presente estudo, pode-se afirmar que proporcionar essa integração entre os níveis de ensino se apresenta como um grande desafio. Se por um lado essa coerência pode se configurar como algo difícil por outro, pode-se afirmar que não seja impossível e que um primeiro passo possa ser o desenvolvimento de um trabalho de integração dentro de cada nível. A construção dessa integração deve envolver vários aspectos e um deles possivelmente seja a revisão dos encaminhamentos sobre as formações docentes como um de seus principais alicerces.

Através da experiência investigativa no campo ficou também evidente que para conseguir oferecer um atendimento de qualidade às crianças de seis anos que estão entrando no Ensino Fundamental, faz-se necessária uma adaptação dos recursos humanos como um todo, não apenas com os profissionais que irão trabalhar diretamente com elas, mas de todos os que estão nas escolas. Apesar dos esforços empreendidos tanto por parte da Secretaria Municipal de Educação do município, quanto pelas professoras participantes dessa pesquisa, para receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, o contexto escolar pesquisado apresenta ainda muitas limitações na parte de estrutura física e em relação aos recursos humanos. Mesmo que a professora responsável pela criança dessa faixa etária entenda de suas reais necessidades e procure respeitá-las, conforme revelou o estudo, muitas dificuldades são enfrentadas se os demais profissionais não possuem o mesmo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

A pesquisa revelou através das concepções e das práticas docentes que existem indícios de mudanças conceituais e metodológicas nos processos de alfabetização e de letramento. As professoras pesquisadas se empenham no exercício da profissão para se instruírem e procuram aplicar no cotidiano os conhecimentos

produzidos através dos estudos, das trocas e das experiências, de acordo com as oportunidades com as quais se deparam na formação. No entanto, apesar desses indicativos no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, desenvolvidos nas séries iniciais, faz-se necessário repensar a formação docente, para que ela possa contribuir efetivamente com mudanças conceituais e metodológicas sobre esses processos. O oferecimento de uma formação que auxilie o professor a entender a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma processual é necessário e urgente. Cada professora, sem conceber a alfabetização como processual, atua no sentido de alfabetizar a qualquer custo, quando se sente responsável por ensinar a leitura e a escrita ou mesmo atua alfabetizando a partir da perspectiva de que a criança já deveria estar alfabetizada, pois essa responsabilidade caberia ao professor da série anterior. Em suma, o equívoco do lugar da alfabetização, em detrimento de seu aspecto processual, ainda não foi superado entre as professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Trata-se de um paradoxo histórico e cultural ainda presente e que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos pode contribuir para superar respeitando o tempo que o professor requer para se apropriar de mudanças desse nível.

Se as habilidades de leitura e escrita dependem do tempo de escolarização, para as crianças que a escola é o espaço principal de acesso à língua escrita, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é um aspecto positivo. Porém, as professoras e os agentes responsáveis pela formação docente precisam entender que a construção do conhecimento do código escrito é um processo individual que não ocorre necessariamente nessa ou naquela série, conforme o desenvolvimento dos alunos pesquisados revelou. Dessa forma, faz-se necessário uma atuação mais articulada entre as professoras no sentido de compartilhar a responsabilidade de mediação do processo de aquisição da língua escrita.

Por outro lado, as instâncias formadoras precisam contemplar o trabalho integrado entre as séries em suas propostas de formação, rompendo assim com encaminhamentos contraditórios que quase sempre resultam em ações fragmentadas no interior da escola.

Portanto, com a convicção de que este estudo se caracterizou como uma busca mediante as várias indagações presentes sobre o desenvolvimento dos

processos de alfabetização e de letramento, nesse novo contexto, pode-se afirmar que pela amplitude e complexidade da temática, certamente, a pesquisa significou uma oportunidade para abertura de um espaço de interlocução, para que os leitores possam dialogar com o texto e com as reflexões que o mesmo apresentou.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. Cipó Encantado encanta CAIC – Guarani. In: **Revista: Educadores em ação**. Ano 04; nº 05; Jul./Dez. de 2006. (p. 28-32).

ABREU, Márcia Martins de O.; MIRANDA, Maria Irene. **Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Uberlândia: Quem é a criança de seis anos?** VIII Seminário Nacional “O Uno e o Diverso na Educação Escolar” – Uberlândia: EDUFU, 2007.

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Mais cedo na escola**. Revista: educação - *Portal ABRE-Agência Brasileira de Estágio Ltda* – Publicado em 12/09/2005. Disponível em: http://www.portalabre.com.br/home.php?id=31&artigo_id=557 acesso em 26 março/2008.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Escola Plural: direito a ter direitos**. Belo Horizonte. publicado em 13 de abril de 1998. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/escoplur/escplu00.htm> acesso em 15 de setembro/2008.

BARBATO, Silviane. Letramento: Conhecimento, Imaginação e Leitura de Mundo nas Salas de Inclusão de Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental. In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia M. K. Rosing (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. A Escola é Lugar de Gente Que Pensa Sobre o Que Faz e Faz o que Pensa. In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (org.). **Sou Professor – A formação do professor formador**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Organização da alfabetização no ensino fundamental de nove anos**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; v. 1).

BATISTA, Antônio A. Gomes; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; FRADE, Isabel A. da Silva; MONTEIRO, Sara Mourão; SILVA, Ceris Salete Ribas da; SOARES, Magda; VAL, Maria da Graça Costa. **Capacidades da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; v. 2).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1998.

BORBA, Â. Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003. Série Saber com o outro; v.1.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº. 8.069 de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº. 4.024 de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB** – Lei nº. 9.394 de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação** - Lei Federal nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

_____. **Lei Federal nº. 11.114** de 16 de maio de 2005.

BRASIL. **Lei Federal nº. 11.274** de 6 de fevereiro de 2006.

_____. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos:**

orientações para a criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos.** Apresentação em Power Point Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/ppt-download/ensino-fundamental-9-anos-29872.ppt#28> acesso em 29 de junho/2007.

_____. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172 de 2001.**

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Os jovens e o saber – perspectivas mundiais.** Porto Alegre : Artmed, 2001.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto; FREITAS, Maria Teresa de A. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.** Maria Teresa de A. Freitas e Sérgio Roberto Costa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Madalena. **Educador Educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 - (Coleção Leitura).

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** Trad: Sara C. Lima, Marisa do N. Paro. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares.** São Paulo: Cortez, 1993.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**; Trad: Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 13-41.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos norteadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

HAETINGER, Max.. **Informática na educação: um olhar criativo**. Porto Alegre: Instituto Criar, 2003.

_____. Vamos fazer uma revolução? Então, preparem suas armas! In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (org.). **Sou Professor – A Formação do Professor Formador**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento - educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.25-51.

HÉRBRAD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: **Revista Teoria e Educação**, 2, 1990; p.65-110.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, 2001, p.9 - 44.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os Significados do Letramento. : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KRAMER, Sônia. **Com a Pré-escola nas Mãos**. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sônia. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRANDA, Maria Irene. **Problemas de Aprendizagem na Alfabetização e Intervenção Pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio M. **Identidades, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro, 2006, mimeo (palestra proferida no PPGE/UFU).

MOURA, Mirtes Zoe da Silva; PEREIRA, Ana Paula M. S. A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais. In: COSTA, Sérgio Roberto; FREITAS, Maria Teresa de A. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Maria Teresa de A. Freitas e Sérgio Roberto Costa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, Anelise M. do. A Infância na Escola e na Vida: Uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, Cultura e Modalidades de Pensamento. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os Significados do Letramento. : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

OSÓRIO, Moreno Cruz. **Veja como é o ensino básico em outros países**. Publicado em 19 de dezembro/2006. Disponível em: <http://educacao.terra.com.br> acesso em 12 de abril/2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodología da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. Campinas, S.P.: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PAIVA, José Carlos. **Minas Gerais inicia avaliação de alunos da rede pública**. Fonte: Portal on Line. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp acesso em 22 de maio/2009.

REY, Fernando Luis González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. Os processos de construção da informação**. Trad: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Concepções Não-Valorizadas de Escrita: A escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento. : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P. Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

SACRISTÁN, Gimeno. **Currículo – uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.13-55 e p.101-106.

SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia M. K. (orgs.). A Escrita e a Leitura: fulgurações que iluminam. In: _____. **Teorias e Práticas de Letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio teixeira, 2007.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento. : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. Conhecimento cotidiano: uma epistemologia da práxis histórica. **Ícone**. Uberlândia: UNIT, v.7, n.1 e 2, p.73-80, jan./dez. 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ªed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, Outubro de 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. A Oralidade e a Construção da Leitura por Crianças de Meios Illetrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento. : uma**

nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

UBERLÂNDIA. Decreto nº 10.470, de 10 de nov.de 2006. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da Rede Municipal de Ensino, dispõe sobre sua organização e funcionamento nos anos iniciais e dá outras providências. Diário Oficial: **O Município**. Nº 2556, de 14 de nov. de 2006, p. 2.

_____. **Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Município de Uberlândia, 2003.**

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (trad. José C. Neto, Luiz S. M. Barreto, Solange C. Afeche). 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos;** trad. Daniel Grassi. -3ª ed. - Porto Alegre: Brookman, 2005.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a itinerâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

APÊNDICES

I

Questionário aplicado às professoras.

O presente questionário faz parte de uma pesquisa (Estudo de Caso) que tem como objetivo analisar os processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Ao responder as perguntas que se seguem você estará contribuindo significativamente com a realização dessa pesquisa. Desde já, muito obrigada! ____/06/2007

Nome: _____

Idade: _____ Função Profissional: _____

1- O que você pensa sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos?

2- A proposta tem interferido de alguma forma na organização de seu trabalho? Justifique:

3- Tendo em vista a nova organização do Ensino Fundamental como você considera que deve se dar o processo de alfabetização e letramento das crianças de seis anos?

4- De que forma você considera que os alunos devam ser avaliados?

5- Quais conhecimentos você elegeria como realmente importantes de serem trabalhados com crianças de seis anos no contexto escolar?

6- Para você quais materiais não podem faltar em sala de aula para que o professor possa dar aula?

7- Com a chegada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, você considera que as organizações curriculares devam ser repensadas? Justifique:

8- Quais aspectos você considera essenciais para que a proposta do Ensino Fundamental de nove anos seja bem sucedida?

9- Você participa dos encontros e da Formação Continuada oferecidos para os profissionais da Série Introdutória e 1ª Série do Ensino Fundamental? Em caso afirmativo dê sua opinião sobre esses encontros:

10- Dê sua opinião em relação ao material de apoio à implantação da proposta?

11- Você utiliza desses materiais na organização de seu trabalho? Em caso afirmativo explique como:

II

Questionário aplicado a um agente do CEMEPE

O presente questionário faz parte de uma pesquisa (Estudo de Caso) que tem como objetivo analisar os processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Ao responder as perguntas que se seguem você estará contribuindo significativamente com a realização dessa pesquisa. Desde já, muito obrigada! ____/06/2007

Nome: _____

Idade: _____ Função Profissional: _____

1- A partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ocorrem mudanças no processo de alfabetização e letramento?

2- Há impactos da proposta do Ensino Fundamental na organização do currículo? Justifique:

3- Tendo em vista os princípios da proposta serão necessárias mudanças das práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino? Justifique:

4- Será implantado algum sistema de avaliação da proposta? Em caso afirmativo, explique como será:

5- Que estratégias já foram aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, quanto à capacitação dos professores que estão atuando na série introdutória e séries iniciais do Ensino Fundamental este ano?

6- Como foram selecionados os profissionais para atuar nas séries iniciais?

7- Quem são os profissionais responsáveis pela capacitação?

8- Como estão sendo elaboradas as diretrizes curriculares da Série Introdutória?

9- Como o CEMEPE pretende implantar nas práticas docentes o conteúdo dessas diretrizes?

III

Entrevista com os alunos da Série Introdutória, 1ª Série e 2ª Série
(Os três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos)

- 1- Você acha que é importante aprender a ler e a escrever? Por quê?
- 2- Pra que servem as letras? Por que a gente escreve? Como podemos utilizar as letras?
- 3- Você conhece alguém que não consegue ler e escrever? Quem é? De onde você a conhece?
- 4- Você já sabe ler e escrever?
- 5- Você gosta de ler? O que você mais gosta de ler?
- 6- Você tem material escrito em casa? Quais?

