

## A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO DE NOVE ANOS

SIMONE BERETTA FAIAN<sup>\*</sup>  
KLINGER TEODORO CIRÍACO<sup>\*\*</sup>

### Resumo

Este artigo visa promover uma reflexão sobre a rotina de classes de alfabetização e problematizar a prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, bem como refletir sobre os desafios enfrentados pelo professor alfabetizador levando em consideração o ingresso das crianças de cinco anos nesse segmento educacional. Tais aspectos ganham relevância considerando-se as necessidades que permeiam a mudança da própria estrutura escolar para esta nova organização, a qual tem gerado grandes desafios para todos os envolvidos no processo. Percebe-se que no ambiente escolar há uma série de indagações e debates em torno desta nova organização do Ensino Fundamental, gerando uma relativa insegurança em relação à metodologia de trabalho pedagógico utilizada pelos professores perante a ampliação do ensino para nove anos.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Prática pedagógica. Proposta Curricular.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo promover una reflexión sobre las clases de alfabetización de rutina y se analiza la práctica educativa en el primer año de la escuela primaria nueve años reflexionar sobre los desafíos que enfrentan los maestros de alfabetización teniendo en cuenta la entrada de niños menores de cinco años en este segmento educativo. Estos aspectos se vuelven relevantes teniendo en cuenta las necesidades que subyacen en el cambio de la estructura de la escuela real de esta nueva organización, que ha generado grandes retos para todos los involucrados. Se nota que el ambiente escolar es una serie de preguntas y debates en torno a esta nueva organización

---

\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus de NTaviraí; Professora dos anos iniciais na Rede Estadual de Educação no município de Ivinhema/MS. E-mail: simone\_ivi@hotmail.com

\*\* Professor Assistente e Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus de Naviraí; Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ – FCT/UNESP, Presidente Prudente/SP. Orientador dessa pesquisa. E-mail: klingerufms@hotmail.com

de la educación primaria, generando una incertidumbre relativa con respecto a la metodología de trabajo pedagógico utilizado por los maestros antes de la expansión de la educación.

**Palabras clave:** Escuela primaria. La práctica pedagógica. Propuesta Curricular

## 1. INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental (EF) de nove anos trouxe uma série de embates e debates para a área educacional, exigindo por parte de educadores e pesquisadores profundas reflexões e investigações que buscassem dar conta do imenso leque de questionamentos dirigidos ao currículo, à organização das práticas e aos espaços físicos para inclusão da criança pequena na escola dos anos iniciais.

Embora a ampliação do EF determine o ingresso da criança no primeiro ano aos 6 anos de idade, algumas crianças estão sendo matriculadas aos 5 anos<sup>1</sup>. Nesse sentido, a escrita desse texto destaca reflexões sobre a proposta pedagógica curricular do primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como busca refletir sobre os desafios pedagógicos que o professor alfabetizador enfrenta com a inclusão da criança de cinco anos nesse contexto.

O interesse pelo tema surgiu a partir de inquietações práticas sobre o assunto, buscando conhecer como o professor lida com o ingresso de crianças de cinco anos no EF pós sua ampliação no município de Ivinhema-MS.

Dessa maneira, a partir dos resultados de uma pesquisa qualitativa, realizada em duas instituições de ensino públicas pertencentes à rede estadual de educação, esse artigo reflete sobre a prática dos professores e a organização do trabalho pedagógico em turmas de primeiro ano. É importante assinalar que consideramos de suma importância analisar o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, pois esta mudança implica implementação de políticas que incidem sobre a

---

<sup>1</sup> Realidade essa frequente em escolas da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS) em decorrência de uma liminar judicial que prevalece sobre a resolução 06 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de outubro de 2010. A resolução 06 estabelece a regularização de matrículas a ser seguida no Estado para as redes de ensino, determinando a idade de corte, que é de 6 anos a serem completados até 31 de março do ano letivo, no caso 2011. Porém, em Mato Grosso do Sul existe uma liminar que garante que os pais matriculem seus filhos com cinco anos de idade, desde que os pais verifiquem que a criança tenha condições de cursar o 1º ano do ensino fundamental.

estrutura da escola como um todo e seus modos de organização. Nessa direção, o ingresso da criança de cinco anos de idade no 1º ano requer a (re)organização dos tempos e espaços escolares, como também uma revisão criteriosa sobre a prática pedagógica dos professores.

Assim, quando se trata do ingresso da criança aos cinco anos no Ensino Fundamental de nove anos, os autores afirmam que essas crianças estão entrando precocemente na escola. O que questionamos não é a ampliação do ensino para nove anos, mas sim como esse processo tem sido encarado pela equipe pedagógica no ambiente escolar. Temos ciência de que o ciclo da alfabetização se finda, pelas propostas governamentais, no terceiro ano do Ensino Fundamental, contudo, na prática, parece que a cobrança do sistema leva muitos professores do primeiro ano a anteciparem o ciclo, pois o que caracteriza esse profissional é a prática da alfabetização.

## **2. ENSINO DE 9 ANOS: PERSPECTIVAS LEGAIS E PEDAGÓGICAS**

### **2.1 Algumas normatizações do Ensino Fundamental de nove anos**

A democratização do ensino e o acesso da criança à escola é um grande avanço na história da educação brasileira e representa uma conquista de direitos apontados desde a Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, o Ensino Fundamental é uma das etapas da Educação Básica e vem sendo colocado pelos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) como um período de estudos de caráter básico para formação do cidadão.

A ampliação do ensino para nove anos segue uma tendência dos países latino-americanos e institui, pela Lei 11.274/2006, a matrícula da criança obrigatoriamente aos seis anos de idade em turmas de primeiro ano em estados e municípios brasileiros.

Assim, é de responsabilidade da escola fazer a redistribuição dos alunos nas turmas pensando uma melhor forma de adequação que inclui, em primeira instância, a faixa etária das crianças (BRASIL, 2010). Contudo, ao normatizar os critérios de matrícula das crianças no Ensino Fundamental, o Ministério da Educação (MEC) deixa uma “brecha”, em seu art. 4º inciso 2º, ao enfatizar que a criança de 5 anos também pode ser matriculada em turmas de

primeiro ano. Os dizeres desse artigo apresentam-se, à primeira vista, contraditórios a proposta inicial da lei 11.274/2006, conforme podemos constatar:

Art. 4º Os sistemas de ensino definirão providências complementares de adequação às normas desta Resolução em relação às crianças matriculadas no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos ou de 9 (nove) anos no período de transição definido pela Lei nº 11.274/2006 como prazo legal de implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos [...] § 2º As crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram por mais de 2 (dois) anos a Pré-Escola, poderão, em caráter excepcional, no ano de 2010, prosseguir no seu percurso para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 01).

O fato de crianças de cinco anos poderem ingressar no Ensino Fundamental, independentemente da data de nascimento, toca em uma questão delicada que estamos lidando com a ampliação do ensino para nove anos: as formas de organização da sala de aula e a formação do professor que leciona/lecionará nas turmas de crianças com cinco anos. O que estamos questionando não é fato de estarem no primeiro ano, mas, sim, o modo como o professor irá direcionar a sua prática pedagógica com um grupo de crianças consideradas pequenas para exigir determinados comportamentos como, por exemplo, a disciplinarização.

A lei que amplia o ensino para nove anos se baseia em duas vertentes, a saber: a) garantir o acesso da criança mais cedo à escola regular obrigatória oportunizando, assim mais tempo para o aprendizado e; b) melhorar os índices de alfabetização excluindo as antigas classes de alfabetização da pré-escola. Mas, de acordo com os documentos oficiais, mais importante que pensar diretamente nesses dois objetivos é rever as práticas pedagógicas com as crianças nesse momento de mudança curricular que estamos vivenciando no contexto educacional brasileiro.

Segundo Brandão (2009, p. 25) “[...] a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração significa, em última instância, aumentar a democratização do acesso à escolaridade aos grupos menos favorecidos da sociedade brasileira, por meio da valorização da escola [...]”, mas para que realmente ocorra essa valorização da escola é preciso a criação de espaços apropriados e materiais didáticos que oportunizem um ambiente compatível com teorias, métodos e técnicas mais indicadas ao desenvolvimento infantil.

Com a ampliação do Ensino Fundamental, temos um momento para reflexão sobre as práticas de alfabetização e acreditamos ser mais importante pensarmos em como organizar o trabalho pedagógico de modo que favoreça a aquisição da língua escrita pela criança, ao invés de continuarmos a insistir em práticas equivocadas que ainda perduram no seio escolar na contemporaneidade. Se assim fizermos, corremos o risco de ainda continuarmos a formar um grande número de alunos “copistas”, ao invés de auxiliarmos as crianças na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

## **2.2 Prática de alfabetização**

No Brasil, o conceito de alfabetização passou por diversas transformações. Conforme Brito (2004, p.48) “[...] até o início dos anos 1990 (...) admitia-se que saber ler e escrever e ter o hábito da leitura e seriam atributos fundamentais para a participação no tecido social”.

Dessa maneira, existe um consenso de que a alfabetização é vista como um processo de aprender a ler e escrever, portanto, alfabetizado é aquele que lê e escreve. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois enquanto prática discursiva “[...] possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68).

Lacerda (2003, p. 08) associa tal conceito ao desenvolvimento do que ele chama de “unidades de racionalidade”, constituídas por um conjunto de conhecimentos de base em ciência e tecnologia. Tais conhecimentos de base instrumentariam os indivíduos com conceitos e princípios científicos fundamentais para uma participação ativa na sociedade, tanto em nível da compreensão de fenômenos e procedimentos quanto em nível da facilitação do processo de aquisição de novos conhecimentos.

Os entendimentos de Freire (1991) e Lacerda (2003) expressam que pensar somente no conceito de alfabetização não é o suficiente. Assim, surge, então, o processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Soares (2004) ao relacionar esses dois conceitos, explica que:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (p. 08).

Assim, é possível considerar que letrar é direcionar, conduzir a criança ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita, é inseri-la ao campo das letras em seu sentido e contexto social, é incentivar a criança ao gosto pela leitura e escrita em consequência do convívio na sociedade. A alfabetização, por sua vez, compreende a decodificação e assimilação dos signos linguísticos, alfabetizar é, portanto, aprender a ler e escrever não como um código, mas como um processo de letramento de suma importância para a comunicação.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que alfabetização e letramento estão intrinsecamente ligados, já que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o ensino da linguagem deve ser direcionado a três fundamentos básicos: a leitura, a compreensão e a produção de textos numa relação de contexto social, e para que a alfabetização e o letramento tomem parte do ensino da língua em sua prática social é preciso que se alfabetize letrando, conforme nos esclarece Soares (2013). Ainda neste sentido Ferreiro (2011, p. 13) complementa dizendo que:

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados se quer se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem [...] temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas, por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto.

Segundo Ferreiro (2011), para ocorrer alfabetização o profissional deve saber utilizar um método em que facilite o aprendizado da criança e também deve ser levado em consideração o estado de desenvolvimento em que ela encontra-se.

Nesse contexto, conforme já mencionado, a LDB 9.394/96 autoriza a entrada de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e também deixa uma lacuna para crianças de 5 anos que estudaram 2 anos a pré-escola. Ao observarmos a prática escolar, podemos inferir que algumas crianças estão ingressando precocemente em turmas de primeiro ano e parece não possuírem um desenvolvimento condizente com práticas escolarizantes que insistem em alfabetizar sem levar em consideração o período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Kramer (2006) pontua que Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis. Assim, a criança não sabe que hoje está na pré-escola e que amanhã estará no primeiro ano. A criança está indo à escola independentemente, essa mudança e passagem de um nível para outro não deve ser brusca para ela, com isso, cabe ao adulto/professor organizar um ambiente alfabetizador de forma lúdica e que respeite, sobretudo, o tempo da infância.

### **2.3 A proposta curricular do Ensino de 9 anos**

Considerando a ampliação do Ensino Fundamental, iniciaram-se estudos de pesquisadores e Secretarias de Educação visando compreender melhor as implicações dessa ampliação do ensino no que refere à prática efetiva dessa mudança curricular no contexto estrutural e pedagógico da escola. Assim, foi desencadeada uma série de encontros e debates em várias cidades do país, considerando-se o trâmite e a efetivação desta realidade em estados e municípios brasileiros desde a aprovação da lei 11.274/2006.

Os questionamentos sobre essa nova organização do Ensino Fundamental têm gerado polêmica, apresentando tanto pontos positivos quanto algumas críticas de natureza diversa em relação ao avanço ou retrocesso que tal política acarreta. Segundo Kramer (2006, p.811) a organização do ensino de nove anos nos traz várias indagações:

A antecipação da escolaridade para 6 anos de idade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças, jovens e adultos? As escolas têm levado em conta essas questões na concepção e construção do seu currículo? Os sistemas de ensino têm se equipado para fazer frente às mudanças? Temos sabido interagir com os conselhos (em especial os tutelares) numa atuação social em defesa das crianças e de seus direitos, muitas

vezes infringido pelo Estado, outras pelas creches ou escolas, muitas vezes pelas famílias?

Uma das questões levantadas corresponde aos objetivos que a Educação Básica busca efetivar e que convergem a um modelo de currículo a ser implantado nas escolas. Esse currículo deve contemplar o desenvolvimento das crianças (agora alunos), oportunizando vias de aprendizagem que acarretarão, mais tarde, no exercício pleno da cidadania.

O Art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 estabelece que as propostas curriculares do Ensino Fundamental devem promover o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura, dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Levar em consideração cada um desses elementos é um desafio ao trabalho pedagógico com o ingresso da criança na escola, uma vez que é o professor quem tem de fazer valer o que está escrito no papel e colocar em prática os dizeres instituídos por leis. Um trabalho que privilegie tais questões implica na construção de um currículo que leve em consideração dimensões que vão muito além de processos escolarizantes. Dessa maneira, é preciso pensar em práticas pedagógicas alternativas que tenham como objetivo valorizar e recriar as experiências das crianças por meio da socialização.

Nessa perspectiva, o currículo deve direcionar a prática do professor, nele está contida a proposta pedagógica a ser desenvolvida em sala, a fim de subsidiar a apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Segundo as “Orientações para o trabalho com a linguagem escrita” (BRASIL, 2009, p. 29) existem quatro dimensões ou eixos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita, a saber: 1º) *letramento*; 2º) *desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula*; 3º) *desenvolvimento da consciência fonológica* e; 4º) *o desenho e a*

*brincadeira*. Entendemos, em concordância com o documento, que cada um desses eixos quando trabalhados na escola como componentes curriculares são formas de linguagens ricas e promissoras a serem exploradas no processo de alfabetização.

A partir da leitura e compreensão de tais conceitos, presentes nos documentos oficiais das propostas de alfabetização, retratamos algumas características de cada um dos eixos citados em Brasil (2009):

- *Letramento* – desenvolver habilidades que auxiliem as crianças a interagir com práticas sociais de leitura e de escrita e delas se apropriarem. As situações de aprendizagem são: as práticas e atividades de leitura e escrita compartilhadas (professora e crianças), criação de espaços e tempos na rotina escolar para leitura, uso da escrita nas brincadeiras de faz de conta, relatos e observações de práticas de leitura e de escrita dos adultos em diferentes contextos e situações sociais, leitura da professora para as crianças – histórias, textos de encartes infantis de jornais e revistas, textos científicos que respondam questões de interesse da turma, seguida de conversa coletiva em torno dos modos de interpretar os textos lidos.
- *O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula* – leitura de palavras e frases pelas crianças com o objetivo de desenvolver a fluência, reconhecimento do próprio nome e de nomes dos colegas em fichas e listas de nomes, escrita compartilhada e autônoma de palavras e frases, escrita com modelo e escrita autônoma do nome e sobrenome, nome da escola, nome da cidade, nome dos colegas, entre outras;
- *A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica* – na fase silábica: separação de palavras em sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita, identificação do número de sílabas de palavras oralmente e, em seguida, na escrita, comparação de palavras quanto ao tamanho, com base no número de sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita, identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, oralmente, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora), identificação de palavras que terminam com a mesma sílaba, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora), identificação de uma mesma sílaba que aparece em diferentes palavras em posições diversas, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora), modificação de palavras excluindo, incluindo ou substituindo sílabas, oralmente e, em seguida, na escrita (palavras escritas pela professora);
- *O desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização* – uso do desenho como forma de registro das crianças em atividades diversas propostas em

sala de aula, como forma de expressão de ideias e sentimentos das crianças, atividades de desenho com orientações da professora. Brincadeira: momentos previstos na rotina de atividades das crianças para brincadeiras com e sem mediação da professora, criação de espaços na sala de aula ou na escola com materiais que permitam a realização de jogos de faz de conta (casinha, escolinha, venda, supermercado, salão de beleza, etc.).

Em suma, tais eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho do professor alfabetizador e, ao mesmo tempo, são eles que proporcionam a concretização da proposta pedagógica. Esses eixos norteiam a proposta pedagógica e devem estar intrinsecamente contidos na prática educativa. Tudo isso indica o quanto parece ser desafiador desenvolver um trabalho pedagógico que venha ao encontro dessas questões e que contribua para o desenvolvimento integral da criança de cinco e seis anos que agora ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

### **3. METODOLOGIA**

Para a realização desse trabalho foi desenvolvido um estudo que teve como metodologia a abordagem qualitativa da pesquisa em educação de caráter descritivo-analítico. O contexto pesquisado refere-se a duas escolas da Rede Estadual de Educação pertencente ao município de Ivinhema/MS, espaços em que realizamos observações em duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como uma entrevista semiestruturada com as professoras alfabetizadoras.

Segundo Ludke e André (1986, p. 33) “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que possibilita a observação do problema investigado em seu ambiente natural, facilita a coleta de dados, a fim de ampliar o entendimento da situação pesquisada, uma vez que se caracteriza como “[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 01).

Na pesquisa qualitativa é necessário que o pesquisador fique por um período de tempo observando a realidade para colher

informações e descrever as ações do cotidiano, ainda conforme afirma Triviños:

A pesquisa qualitativa busca as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (1995, p, 130).

No contexto da investigação qualitativa, o objetivo de nossa pesquisa foi o de verificar quais são as propostas de alfabetização da escola para primeiro ano pós-ampliação do ensino para nove anos, bem como compreender quais são as dificuldades presentes no trabalho pedagógico dos professores quando se trata do ingresso de crianças de cinco anos de idade. Para tal, traçamos os seguintes objetivos específicos descritos no quadro abaixo:

QUADRO 1 – *Relação dos objetivos específicos e dos métodos de coleta de dados empregados*

<i>Objetivos</i>	<i>Métodos para atingi-los</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Verificar quais são as propostas de alfabetização da escola para o primeiro ano pós-ampliação do ensino para nove anos se tem diferença de uma classe homogênea (6 anos) para uma classe mista com alunos de 5 e 6 anos de idade;</li></ul>	Análise documental
<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar o que fundamenta a prática docente para o 1º ano em classe mista;</li></ul>	Observação e entrevista
<ul style="list-style-type: none"><li>• Verificar que mecanismos o professor recorre para trabalhar a alfabetização com os alunos de cinco anos.</li></ul>	Observação e entrevista

FONTE: Elaborado pelos autores, 2013.

Com vistas a atingir os objetivos, inicialmente propostos, nos debruçamos sobre o percurso da pesquisa elencando os passos a partir de quatro etapas que julgamos de fundamental importância

para o desenvolvimento do estudo, sendo elas:

**A) *Observação das aulas das professoras:***

Realizou-se a observação de campo, pois é o método mais apropriado de investigação e observação do problema, possibilita que se faça sua interpretação rotineiramente, ainda conforme afirmam Ludke e André (1986, p. 33):

A observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Para que a pesquisa acontecesse foram realizadas observações em duas turmas com crianças de cinco anos matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental e entrevistadas as professoras regentes, sendo elas da rede estadual de ensino e de escolas diferentes.

As observações foram feitas no ano letivo de 2013 durante três semanas às quintas-feiras, no período matutino foi observada a sala da professora do primeiro ano B e no vespertino a sala da professora do primeiro ano A. Para melhor identificarmos a professora do primeiro A, chamaremos de P1, e a professora do primeiro B, chamaremos de P2.

**B) *Elaboração de roteiro e realização de entrevista:***

Após a realização das observações, elaboramos um roteiro de entrevista com perguntas que fizeram referência às situações observadas em sala de aula. Assim, a entrevista semiestruturada realizada com as duas professoras das turmas investigadas fez referência à prática docente. O uso de entrevistas em pesquisas na área educacional é importante porque estas se constituem em um instrumento de coleta de dados mais adequado para se obter informações sobre as experiências das pessoas, para saber como interpretam a sua realidade, o que também promove uma melhor interação entre pesquisador e entrevistado.

Sobre essa questão, Ludke e André (1986, p. 33) afirmam que:

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas semi-estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

### *C) Identificação documental:*

Com vistas à compreensão do modo como a ampliação do Ensino Fundamental vem sendo respaldada por leis e quais são as propostas de alfabetização que fazem referência à prática do professor alfabetizador nesse novo contexto, agora de nove anos.

Ludke e André (1986) consideram que os documentos são uma fonte de coleta de dados relevante na medida em que revela, por meio das sanções, dizeres de leis e propostas curriculares, a concepção que se está por trás quando se institui algo a alguém ou a sociedade.

### *D) Análise dos dados coletados:*

A análise de dados foi realizada após as observações e a entrevista. Os dados obtidos pela observação e entrevista foram transcritos e analisados. Segundo Ludke e André (1986, p.6) “[...] para se realizar o ato de pesquisar é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Foi feito o confronto entre os dados das concepções sobre a alfabetização que se encontram nas leis e nos referenciais teóricos com os dados que foram coletados na escola. Após a compreensão e o confronto dos dados foi elaborado de um artigo científico que serviu como Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia UFMS/CPNV que se apresenta nesse formato e modalidade.

## **4. DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PERCEPTÍVEIS PELA OBSERVAÇÃO**

Outra questão que tem gerado polêmica e tem sido um desafio para o profissional da educação é a diferença de idade entre os alunos do 1º ano. Para muitos professores, a preocupação está

em desenvolver conteúdos, técnicas e métodos apropriados, ou seja, um projeto pedagógico adequado para o trabalho com crianças pequenas que agora ingressam no Ensino Fundamental mais cedo.

A proposta de alfabetização por sua vez, em muitos casos é imposta pelas Secretarias de Educação e o professor deve segui-la, deixando de lado pressupostos teórico-metodológicos que acredita para trabalhar com ideias de programas de formação implementados na Rede Estadual de Educação, como é o caso pesquisado.

Nesse sentido, as professoras da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul (MS) devem atender a imposição feita pelo Estado e trabalhar com o método do projeto *Além das Palavras*<sup>2</sup>, que visa desenvolver a consciência fonológica do aluno e deixa claro que esse programa de ensino deve ser seguido rigorosamente nas escolas.

Além de considerar os dizeres propostos em tal programa, acreditamos ser preciso considerar que a criança de cinco anos, que agora ingressa no primeiro ano, parece que ainda não tem maturidade suficiente para acompanhar ritmos mais acelerados de trabalho, ou seja, não basta ampliar o ensino para nove anos e “colocar” a criança nesse espaço, faz-se necessário dar subsídios para que esse local favoreça sua aprendizagem e desenvolvimento. Em outras palavras, estamos aqui dizendo que não basta ampliar o ensino para nove anos e por à prova os conteúdos e práticas da antiga primeira série da escola, é importante rever o contexto estrutural e, principalmente, pedagógico nesse momento.

Assim, se anteciparmos a escolarização da criança, podemos comprometer sua aprendizagem e, com isso, ela poderá apresentar durante a alfabetização, dificuldades relacionadas à coordenação motora fina e à orientação espacial, não sabendo, por exemplo, segurar o lápis com firmeza, unir as letras enquanto escreve ou como posicionar a escrita no papel. Pode ainda ter problemas para identificar os fonemas (letras na fala) e associá-los aos grafemas

---

<sup>2</sup> O programa “Além das Palavras” nasce da necessidade visualizada dentro do contexto escolar do estado do Mato Grosso do Sul, tendo por apoio o Ministério da Educação (MEC), por meio dos recursos disponibilizados pelo Plano de Ações Articuladas (PAR). A Secretaria de Educação toma esta iniciativa pela necessidade de responder aos anseios da sociedade que cobrava uma educação de qualidade, tendo em vista os baixos Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Inicialmente foram inseridas as escolas que alcançaram como resultado final o índice 3,0, considerado um baixo índice de rendimento, assim como, algumas unidades escolares que optaram por participar do projeto, mesmo tendo alcançado bons índices de rendimento (BERNARDO, 2012, p. 02).

(letras na escrita). Podemos também encontrar crianças que só sabem copiar textos, e durante um ditado não conseguem escrever com autonomia. Nesse mesmo sentido, Brasil (2004, p. 26) quando fala do aproveitamento significativo do tempo pedagógico, afirma que:

A maturidade social, cultural e cognitiva para apreender os processos relacionados à construção do conhecimento não é a mesma de um estudante para outro. Se a heterogeneidade marca a espécie humana e a cada pessoa como espécie única e complexa, assim também precisa ser focado o processo de aprendizagem, considerando diferentes ritmos e processos particularizados de aprendizagem e de convivência.

Outro fator em questão são as salas numerosas que o próprio sistema impõe e o professor encontra muita dificuldade para ensinar os conteúdos, não tendo condições para saber se todas as crianças estão aprendendo de modo significativo. Esse problema se agrava ainda mais na alfabetização, pois ela possibilita que o homem tenha sua participação na conquista e no exercício da cidadania, a aquisição da habilidade de leitura e de escrita é de fundamental importância para que a criança adentre ao mundo da cultura escrita.

Além disso, ainda devemos levar em consideração a estrutura física da sala de aula que, em alguns casos, é inadequada e desconfortável para a recepção dessas crianças pequenas. O espaço e o tempo são organizados de forma rígida e, apresentam-se no caso pesquisado, de modo inadequado dado às características da faixa etária. Muitas das salas de aula do Ensino Fundamental não são aconchegantes e não proporcionam um ambiente estimulante e necessário para alfabetização.

Dessa maneira, considerando a necessidade de um movimento que acompanha a criança pequena, a escola deve privilegiar as atividades lúdicas, encaminhamento sugerido para as práticas pedagógicas que considerem as especificidades da criança de cinco e seis anos.

É preciso esclarecer que foram diversos os fatores que levaram a ampliação do Ensino Fundamental. Essa mudança fez-se necessária e é positiva para o avanço da educação, desde que, sejam fornecidos meios de atuação condizentes e favoráveis à aprendizagem da criança pequena, assim como para o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador.

#### **4.1 Observações da prática pedagógica: compreendendo**

## **melhor a rotina de classes de alfabetização**

Buscando identificar como estão organizadas e como acontecem as práticas pedagógicas com crianças de 5 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, realizamos observações da rotina das classes de alfabetização e, em seguida, entrevistamos as duas professoras. As escolas observadas pertencem a Rede Estadual de Educação, conforme já mencionado anteriormente nesse texto, e atendem em três períodos de aula turmas do Ensino Fundamental e Médio.

As observações se fizeram em duas salas, as quais nesse artigo nos referiremos como *primeiro ano A* e *primeiro ano B* respectivamente. Inicialmente, é preciso registrar que nas duas salas observadas tanto as mesas quanto cadeiras não eram apropriadas para a faixa etária em questão, deixando as crianças desconfortáveis. Como elas ainda são muito pequenas, seus pés não acalçavam o chão, o que causava certo desconforto para as crianças, pois era visível que não se sentiam confortáveis na carteira. Conforme, verificado o aspecto estrutural do mobiliário não condiz com a faixa etária atendida.

A estrutura organizacional da sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. O mobiliário precisa ser adaptado para que as crianças se sintam mais à vontade para participar das atividades propostas pelo professor. De acordo com Corrêa (2007, p. 10-11), muitas instituições de Ensino Fundamental:

[...] geralmente contam com salas de aula onde mal cabem os alunos, suas carteiras e mochilas; o espaço externo geralmente se limita a uma quadra e a um galpão coberto, ambos “devidamente” cimentados, sem brinquedos ou quaisquer outros recursos disponíveis. [...] também são raras a presença de parques com brinquedos e, em geral, também faltam brinquedos e jogos que possam ser utilizados em classe, durante o período de “aula”.

Isso nos aponta o quanto o sistema parece não estar, em termos de infraestrutura, preocupado com tais questões.

No *primeiro ano A*, existiam 30 crianças matriculadas e frequentes. Durante uma das observações que realizamos, foi possível notar que a professora passou um texto na lousa sobre a quadrilha, em seguida explicou onde originou e qual era o objetivo dessa atividade tão frequente em festas juninas, fez a leitura do

texto juntamente com as crianças na lousa. Dando sequência na atividade, a professora passou alguns exercícios de interpretação de texto (perguntas de interpretação textual).

A aula de Matemática seguiu nos mesmos moldes. A professora passou alguns exercícios na lousa e as crianças copiaram no caderno. Mesmo que, aparentemente, essa professora trabalhe com práticas mais tradicionais, o modelo dessa rotina de trabalho parece explorar formas de comunicação com a criança, pois a professora possui uma relação de interação com as crianças durante as atividades realizadas, sempre perguntando, instigando e inserindo a criança no que era proposto.

Em outro dia de observação, as primeiras aulas eram de Língua Portuguesa e a professora realizou a leitura coletiva do alfabeto. Nessa ocasião, ela escolhia algumas crianças para falar a família silábica daquela letra. Todas demonstraram envolvidas nesse processo, em seguida foi proposta uma sequência didática que fez referência à leitura de textos curtos e já conhecidos pelas crianças, sempre em grupo.

A partir dessas observações, é possível afirmarmos que a rotina dessa turma pode propiciar o desenvolvimento e aquisição da língua escrita pela criança na medida em que a professora oportuniza, nas atividades que propõe, uma ampla reflexão sobre a língua, pressuposto básico para que a criança avance nas fases da escrita. As ações dessa professora parecem ser mediadas por seu planejamento e ela faz intervenções nos momentos mais adequados, explorando sempre as compreensões das crianças.

Nesse mesmo sentido, Leal (2004, p.02) defende a importância do planejamento para a vida escolar, ao afirmar que:

[...] as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.

Desse modo, percebe-se que a organização e a sistematização do trabalho pedagógico são muito importantes para a aprendizagem das crianças. A construção de uma rotina escolar que contemple os

diferentes eixos de ensino da língua escrita, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade das crianças e da escola, pode favorecer a realização de atividades que promovam a autonomia, bem como a criatividade de todos inserindo-os na cultura escrita na perspectiva do letramento como previsto nas propostas curriculares governamentais para o ciclo da alfabetização.

A professora do *primeiro ano A* trabalha de forma contextualizada. É notório o trabalho de interligação dos conteúdos, a metodologia utilizada provém do material do projeto *Além das Palavras*, que introduz a consciência fonológica (sons das letras), mas conforme dados da observação, é possível dizer que explora os diferentes componentes da língua nas aulas de Português.

O conceito de *consciência fonológica* pode ser entendido como um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras. Segundo Brasil<sup>3</sup> (2012, p. 21) “[...] quando um indivíduo analisa seu raciocínio e suas ações mentais, monitorando seu pensamento, exerce uma atividade metacognitiva, quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade metalinguística”. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a criança está colocando em ação a consciência fonológica.

Esse mesmo documento prevê ainda que o trabalho com a *consciência fonológica* pode fazer com que a criança adquira e amplie algumas habilidades, a saber:

- observar que a palavra janela tem 3 pedaços” (sílabas), que a palavra casa tem 2 “pedaços” e que, portanto, a primeira palavra é maior;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (gato, bode, galho e mola), que as palavras gato e galho são as que “começam parecido”, porque começam com /ga/;
- identificar que no interior das palavras serpente e camaleão há outras palavras (pente, leão, cama);
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (chupeta, galinha, panela, varinha), que as palavras galinha e varinha terminam parecido, isto é, rimam;
- falar palavras como caminhão ou macarrão, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com feijão (BRASIL, 2012, p. 21).

Para compreender a relação entre partes orais e escritas das

---

<sup>3</sup> Material do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* – Programa do Governo Federal que prevê uma ampla formação dos professores que atuam no ciclo da alfabetização – 1º, 2º e 3º ano – durante os anos de 2013 e 2014.

palavras, as crianças se beneficiam muito da materialização que a forma escrita das palavras lhes proporciona. Em outra atividade desenvolvida na sala do *primeiro ano A*, foi possível observar alguns aspectos que mencionamos acima. Tratava-se de uma atividade de montar e desmontar as palavras por meio de letras soltas. Nessa ocasião, foi possível que as crianças observassem a sequência de letras e de palavras parecidas, momento este em que habilidades de *consciência fonológica* foram observáveis. A professora criou situações que levaram as crianças a vivenciarem uma reflexão sobre a língua.

Já com relação à turma do *primeiro ano B*, é importante destacarmos que haviam 27 crianças matriculadas e frequentes. Durante o período de nossa observação, foi possível verificar pontos semelhantes à turma do *primeiro ano A*, uma vez que as duas professoras trabalham com o material do projeto *Além das Palavras*, porém os recursos disponibilizados no ambiente da sala de aula estavam, nessa turma, em melhores condições de trabalho.

Em um dos dias observados, a aula iniciou-se com uma conversa sobre rimas, em seguida foi realizada a leitura de um texto e a professora solicitou às crianças que falassem quais palavras rimavam umas com as outras e depois que as circulassem. Na sequência, fizeram uma lista de palavras que rimam com outras, depois produziram um texto com rimas. Com relação às crianças, foi possível percebermos que o interesse, durante o desenvolvimento da atividade, era unânime.

Verificamos que a professora dessa turma é bem dinâmica em sua prática e que consegue fazer com que todos se envolvam nas atividades que propõe. Em sua postura, notamos um bom direcionamento de turma e, conseqüentemente, facilidade em interagir com as crianças. Ela atendia pacientemente às crianças e conversava com elas com atenção.

Em outro momento de nossas observações, presenciamos o desenvolvimento de outra atividade importante na rotina de uma classe de alfabetização. A atividade consistiu em um momento onde as crianças tinham que completar o nome de personagens representadas no desenho, dando continuidade em seu trabalho, a professora seguiu com uma atividade de cata-palavras que iniciassem com a letra R. Muitas dificuldades surgiram nesse momento, principalmente em relação à vinculação entre a língua oral e escrita, uma vez que muitas crianças, por se tratar de um ditado, apresentavam incompreensões na representação da fala e da língua escrita.

Na observação de outro momento, a professora propôs uma

atividade de interpretação do texto intitulado “*O Navio de Viviane*”. Nesse instante, as crianças copiaram o texto da lousa e fizeram a interpretação, após foi realizada uma leitura de outro texto, este denominado “*O susto de Mônica*”, após a leitura foi feito também uma atividade de interpretação. Nessa atividade, a participação das crianças oscilava na medida em que apresentavam suas incompreensões, a maioria não se envolveu muito, pois nem todas ainda eram alfabetizadas.

A partir das considerações das observações que aqui apresentamos de modo sucinto, podemos refletir o quanto é grande o desafio para os professores alfabetizarem crianças de 5 anos de idade, uma vez que isso exige repensar práticas e investimentos em sua formação, pois sabemos que é necessário reavaliar várias posturas. Além disso, o espaço físico e os materiais precisam ser apropriados para o trabalho com crianças pequenas, de maneira a valorizar sua autonomia e proporcionar seu desenvolvimento durante a aquisição da língua escrita.

Em suma, podemos afirmar, que o novo primeiro ano requer um profissional dinâmico que compreenda e reconheça tanto as formas de ampliação das experiências das crianças quanto às especificidades do trabalho pedagógico com turmas consideradas ainda imaturas. O uso de recursos e materiais condizentes com a proposta pedagógica para essa faixa etária é um dado relevante para a prática do professor alfabetizador, pois as crianças estão tendo acesso ao conteúdo básico do processo de alfabetização, faz-se preciso, no caso pesquisado, uma formação em “contexto” que vá ao encontro das reais necessidades e desafios do trabalho pedagógico do professor que atua nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Cabe, então, à formação continuada essa tarefa, visto que todo esse processo de mudança exige uma constante atualização e revisão das práticas pedagógicas.

Buscando esclarecer alguns fatores sobre o processo de alfabetização a partir do Ensino Fundamental de nove anos, foram levantados questionamentos e aplicados às professoras de turmas de primeiro ano a fim de sanar essas dúvidas. Nesse sentido, as professoras aceitaram participar de uma entrevista visando o aprofundamento do tema e os dados desse momento são apresentados na próxima sessão de discussão.

## **5. A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE**

## ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS DE PRIMEIRO ANO

Ao solicitarmos para que as professoras comentassem um pouco como é a proposta de alfabetização da escola em que trabalham para a turma do primeiro ano, foi possível compreendermos melhor a concepção de alfabetização presente nas orientações pedagógicas dadas a elas, que parece seguir metodicamente a proposta do material *Além das Palavras*, conforme suas falas:

*A proposta para Alfabetização é o projeto Alfa e Beto, na rede Estadual inteira, que já foi implantado e é o 3º ano, do Instituto Alfa e Beto, o projeto além das palavras, a gente trabalha com esse material (P1).*

*A proposta utilizada pela escola é do programa “Além das Palavras”, introduzido pela SEE há mais de 3 anos, onde a tarefa do alfabetizador é dupla: Ajudar o aluno a descobrir que há uma relação entre os sons que compõem uma palavra e as letras que representam estes sons, onde o aluno aprende a decodificar (P2).*

Conforme podemos observar na fala de ambas, a proposta de alfabetização para as escolas estaduais se fundamenta no Projeto *Além das Palavras* do Instituto Alfa e Beto, implantado no ano de 2010 em todas escolas da rede. O número de escolas estaduais envolvidas no projeto em 2013 era de 360 no Mato Grosso do Sul. O objetivo do *Além das Palavras* é melhorar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, principalmente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Quando questionadas sobre em que se fundamentam para ministrar suas aulas, ou seja, onde buscam apoio ou em quem procuram auxílio para desenvolver as aulas na área de alfabetização, obtivemos as seguintes afirmativas:

*Como nós temos essa proposta, esse projeto, ele nos fornece materiais, trabalhar com materiais do projeto, mas também nada impede de buscar materiais diferentes, de internet, jogos, e outras coisas, mas nós temos que seguir e obedecer a esse material que vem, ele vem Língua Portuguesa, porque esse projeto é de Língua Portuguesa, ele vem um livro gigante de literatura de apoio. Temos também dois fantoches que é o Alfa e o Beto, toda criança tem também uma sacola do alfabeto móvel que é para trabalhar com toda letra nova que vai entrar e o livro do professor e um material*

*que se chama MCF – Manual de Consciência Fonema, que tem as orientações das aulas a criança tem o livro 2 onde a aula do livro 2 tem que bater com a aula do MCF (P1).*

*Não existe um método de alfabetização que seja perfeito a fim de que o professor alfabetizador atinja seu objetivo que é conseguir a compreensão da criança para ler e escrever. Portanto, é necessário que o professor alfabetizador recorra à sua própria metodologia, enriquecendo suas aulas com recursos próprios, motivação, atraindo assim, a atenção da criança, sem perder o foco do método trabalhado (P2).*

Conforme a fala da **P1** o projeto fornece todo material e apoio necessário. Dentre as ações do projeto, está a formação continuada para os coordenadores de áreas que atuam como multiplicadores junto aos professores, formação continuada para professores regentes, por meio de encontros quinzenais, aquisição de material pedagógico para professores e coordenadores, bem como a aquisição de material didático para o trabalho com as crianças.

Embora o projeto forneça todo esse material, segundo a **P2** não é o suficiente e o professor deve recorrer às suas próprias metodologias, ou seja, essa professora acredita ser preciso agir por intuição considerando sempre o que deu certo durante seu tempo de atuação no magistério. A fala dela parece esclarecer um pouco melhor um dado de nossa observação, em que não identificamos o uso do material fornecido pelo projeto. Nesse sentido, podemos notar um conflito de ideais, em que a proposta da escola para alfabetização é esse projeto e a professora recorre a suas próprias convicções.

Em outra pergunta presente no roteiro de entrevista, indagamos as professoras sobre suas dificuldades durante o desenvolvimento do trabalho, enfim, com essa questão tínhamos como objetivo compreender melhor a quem elas atribuem os desafios que enfrentam em sala de aula com relação ao processo de alfabetização, a resposta foi semelhante:

*Quando ao material não encontro dificuldade, para alfabetizar também é algo que eu gosto, tem 20 anos que trabalho com alfabetização. A dificuldade que eu encontro é que a sala é numerosa tem 30 crianças, tem crianças que nunca foi na escola e não fez educação infantil, maioria tem 5 anos de idade alguns com 6 anos, então trabalho com atividades diferenciadas (P1).*

*A dificuldade que encontro é na questão do número de alunos em sala de aula, por ser uma turma numerosa muitas vezes não é*

*possível dar atenção necessária, principalmente para os alunos com dificuldade na aprendizagem, e esta questão de salas numerosas vem do próprio sistema de educação que estipula o número de alunos por sala. Outra dificuldade que enfrento no meu dia a dia é a falta de interesse dos pais em acompanhar o desenvolvimento dos filhos na escola, muitos faltam além do normal e os pais costumam a compreender que essas faltas irão prejudicar a aprendizagem dos filhos e, quando são questionados, respondem que é o trabalho que não permitem que deem mais atenção aos filhos que estudam (P2).*

As duas professoras apresentaram a mesma situação de salas numerosas, evidenciando uma realidade presente em muitas turmas de todo Brasil. Essa realidade não é apenas local e isso acaba gerando implicações para acompanhar melhor os avanços das crianças durante a alfabetização. Outro dado importante é que a Educação Infantil não é um pré-requisito para ingresso nos anos iniciais, isso gera uma situação que, em determinadas regiões, como a aqui apresentada, nem todas as crianças passam, necessariamente, pela pré-escola e já ingressam direto no primeiro ano. Tal fato requer uma nova postura do profissional que atua nesse espaço inicial de aprendizagem para muitos.

Assim, as práticas que já vinham sendo realizadas no cotidiano da Educação Infantil precisam ser incorporadas, cada vez mais, nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental sendo que o brincar deve perpassar todo o processo de trabalho pedagógico do professor dessas turmas.

Além disso, a **P2** ainda citou outra dificuldade, a falta de interesse dos pais na vida escolar dos filhos. Nesse sentido, Kramer (2006, p. 36) relata que nesse contexto da ampliação do ensino para nove anos:

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Ao serem questionadas sobre o que poderiam fazer para superar essas dificuldades, o que é preciso ser feito para que elas se sintam mais seguras no desenvolvimento de seu trabalho com a alfabetização no atual primeiro ano, o número de crianças matriculadas nas turmas também se fez presente no discurso:

*Eu sou a favor de reduzir o número de crianças, acho que 20 para a alfabetização seria um número bom para trabalhar e dar suporte, porque querendo ou não aquela criança que precisa vai embora sem conseguir chegar nela, aquelas que têm facilidade sempre vão, hoje eu tenho 6 alunos que não fizeram educação infantil desses 6, 3 tem vontade e conseguem acompanhar os outros não conseguem (P1).*

*A questão de salas numerosas já é luta antiga de nós professores junto à Secretaria de Estado de Educação e Sindicato dos Professores, mas o retorno de solução é demorado, e sobre o interesse maior dos pais em relação à educação de seus filhos, acredito ser uma questão social e de cultura própria (P2).*

As falas das entrevistadas nos permite tecer considerações sobre dois pontos relevantes para a discussão da pesquisa, sendo eles: 1º) *é preciso esclarecer que Educação Infantil não é um nível preparatório para o Ensino Fundamental e;* 2º) *Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis,* ou seja, precisamos considerar que com a ampliação do ensino para nove anos não estamos mais lidando com turmas seriadas, as antigas turmas de primeira série foram extintas, agora é preciso rever o contexto da escola no sentido de valorização da infância e pensarmos em práticas de alfabetização permeadas pela ludicidade.

Embora reconhecemos que o número de crianças por turma realmente possa ser um fator agravante no desenvolvimento do trabalho pedagógico, acreditamos que se propormos práticas diferenciadas como, por exemplo, a incorporação do lúdico nessas turmas, podemos amenizar a euforia própria dessa faixa etária e tornar as atividades mais atrativas para esse novo perfil de criança que agora ingressa na escola fundamental.

Dessa maneira, para verificarmos com mais amplitude, como as professoras percebem o perfil das crianças (de cinco e seis anos matriculadas em suas turmas), perguntamos a elas sobre a ampliação do ensino para nove anos, ou seja, como elas encaram esse processo.

*Geralmente vem criança que era para estar fazendo o último ano de Educação Infantil e a mãe opta para matricular no Ensino Fundamental, tem criança que acompanha e vai até melhor do a que fez Educação Infantil, mas tem criança que é prejuízo porque a mãe não acaba colocando no 1º ano, coloca no 2º, a mãe tem que ter ciência que colocando aqui vai direto para o 2º porque o 1º não reprova, aí no final do ano bate o desespero na mãe, ainda mais agora que tem o PACTO, que é a alfabetização até o 3º ano. É difícil*

*porque a única coisa que segura é falta (P1).*

*Desde que houve a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, acredito que deveria haver uma maior conscientização ou esclarecimento para a sociedade, pois muitos pais matriculam seus filhos menores de 6 anos, sem os mesmos terem uma preparação anterior (pré-escola), o que dificulta a aprendizagem para o aluno despreparado (P2).*

Segundo a **P1** muitos pais matriculam os filhos menores de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental e se arrependem, pois a criança apresenta dificuldades na aprendizagem e não consegue acompanhar o ritmo da sala, em grande parte desses casos na hora da matrícula não é considerada como pré-requisito a maturidade da criança. Ainda nesse sentido, Moro (2009, p. 119) afirma que:

A educação no período que compreende as idades entre 5 e 7 anos deveria investir no desenvolvimento da imaginação, do pensamento por intermédio de imagens, da percepção, da interpretação lógica dos fatos, da comparação e identificação da propriedade dos elementos e da criação (no desenho, no jogo, nas construções). A despeito de focalizar o desenvolvimento do pensamento abstrato sem estar vinculado a situações concretas, concordando-se com o posicionamento desses autores, infere-se que isso representa um modo arriscado de abreviação da infância.

Kramer (2006, p.15) considera que a “[...] antecipação da escolaridade para 6 anos de idade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças”. A autora apresenta a ideia de que o “[...] tempo da infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças, numa perspectiva da educação em que o outro é visto como um eu e em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade [...]” (KRAMER, 2006, p. 15).

Perante a situação colocada pelos autores que discutem as implicações do ensino de nove anos, questionamos as professoras sobre as dificuldades em trabalhar tendo em sua turma crianças com faixa etária distinta, ao que obtivemos as seguintes manifestações:

*Como eu já trabalho com a educação infantil eu não sinto dificuldade porque já tem 20 anos que eu trabalho em um período no 1º ano e em outro período na educação infantil, às vezes os mesmos alunos*

*começam na EI vão um ou dois dias, e depois aparecem no 1º ano. A criança acaba sempre levando prejuízo, porque ela não está preparada, não tem maturidade, tem criança que traz chupeta no começo do ano, tem criança que não consegue ir ao banheiro sozinha, pois a escola é grande e ela se perde (P1).*

*Eu acredito ser melhor dar uma atenção especial aquelas que possuem dificuldades, fazendo um trabalho pedagógico paralelo, sem atrasar o conteúdo a ser ministrado (P2).*

Conforme constatamos, **P1** não sente dificuldade ao trabalhar com crianças de faixa etária distinta, embora as duas professoras afirmarem que trabalham com materiais diferenciados com as crianças de cinco anos, durante as observações percebemos que as mesmas atividades eram ministradas a todas sem distinção pelas duas professoras, o que demonstra certo descompasso entre o discurso e a realidade presente nas turmas.

Sobre essa questão, Filho (2008, p. 23) ao criticar a junção de alunos com diferença de idade na mesma sala, é bem enfático ao dizer que:

*A escola não as tem respeitado. Tanto quanto aceita crianças de menos de sete anos, embora perfeitamente desenvolvidas para a aprendizagem inicial, abre lugar às que não apresentam ainda maturidade suficiente, pela simples razão de terem elas atingido a idade cronológica prefixada. E faz mais. Junta a esmo, nas mesmas classes, *matur*os e *imatur*os, os capazes de aprender a ler em três meses e os que, nem em três anos, sob tal regime, poderão aprender .*

Assim, uma questão importante para concluirmos a pesquisa é/era saber qual o posicionamento das professoras perante a ampliação do Ensino Fundamental, ao que pontuaram:

*Eu sou a favor desde que, haja suporte, a única coisa que fui contra a ampliação do ensino fundamental é não reprovar o aluno no 1º ano, com a ampliação tem mais oportunidade de aprender, mas nada impediria de segurar esse aluno no segundo ano porque são poucos que passam e conseguem recuperar no 2º ano (P1).*

*Sou a favor, desde que se dê estrutura para melhorar o aprendizado, ampliando e intensificando gradativamente até os anos finais, pois com a ampliação do Ensino Fundamental as crianças são matriculadas mais cedo no 1º ano e muitas, por falta de conscientização dos pais, as matriculam sem ter um pré, o que*

*dificulta muito a aprendizagem dos mesmos. A Educação Infantil é de primordial importância para essas crianças que hoje podem ser matriculadas no 1º ano do EF com 5 anos (P2).*

Como podemos observar em seus relatos, ambas afirmaram ser a favor da ampliação do Ensino Fundamental desde que haja suporte necessário para a mudança desse segmento educacional. Nesse sentido, o que os pais consideram ser um ganho, para a criança representa uma perda, ela estará deixando de ter atividades lúdicas e divertidas de acordo com a faixa etária dela para fazer parte de uma rotina massacrante de sala de aula. Contudo, segundo Barbosa (2006, p. 50-51), a criança de hoje é explorada por meio de inúmeras atividades que são impostas pelos adultos:

Parece que nos últimos anos, ao menos no modo como foi construída nos séculos mais recentes, a infância vem sendo continuamente roubada. Estamos vivendo em sociedades longevas, mas parece que dedicar 10% do tempo total de vida para a pequena infância é visto como tempo perdido. As decisões políticas e as tendências culturais apontam para que as crianças tornem-se adolescentes cada vez mais cedo e, de acordo com a classe social, exige que elas sejam economicamente produtivas, precoce em suas aprendizagens, competitivas e erotizadas.

Ao que tudo indica, tanto pelas falas das professoras quanto pelos estudos, aos sete anos a criança parece estar apta para iniciar a vida escolar, quando antecipamos esse processo, podemos estar adiantando, em alguns casos, o fracasso escolar. Não basta implantar as leis, é preciso uma (re)organização desse segmento educacional levando em consideração o suporte necessário para que na prática aconteça.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir desse estudo e investigação, foi possível percebermos que muitas indagações ainda existem e existirão no universo escolar. Observando a prática das professoras, pode-se certificar que essas crianças estão entrando precocemente no Ensino Fundamental e que o professor alfabetizador precisa ter consciência desse fato para que alfabetização ocorra como um processo planejado.

Embora o Ensino Fundamental de nove anos tenha sido implantado por diversas razões e acreditarmos que a maior delas e

mais significativa seja o acesso da criança a esse nível de escolarização como um princípio democrático, é importante que tenhamos uma infraestrutura adequada para atender as necessidades e dificuldades tanto da criança para se adaptar nesse novo espaço quanto para o professor que atua diretamente nas turmas de primeiro ano. É preciso que tenhamos o entendimento de que existe um ciclo de alfabetização e que este se finda no terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, a responsabilidade e cobrança não é um ponto que recai somente no primeiro ano. Se perdermos de vista esse fato, estaremos, inegavelmente, reduzindo o tempo de infância de nossas crianças.

Nesse contexto, ainda conseguimos, com as observações, perceber o quanto existem sérios resquícios de uma prática pedagógica atrelada ao sistema de seriação, dando ênfase ao cumprimento do currículo, seguindo o processo “tradicional” de estudo, isto é: carteiras enfileiradas em tamanho desproporcional ao das crianças, atividades padronizadas a todas as crianças e apenas alguns minutos destinados ao recreio como tempo para brincadeiras livres.

Diante o exposto, podemos afirmar que a nova legislação para o Ensino Fundamental exige mudanças em todo o sistema de ensino devido à complexidade que envolve uma nova organização e estruturação, o que afeta toda a estrutura da escola, seja no âmbito político, pedagógico ou estrutural.

Embora os desafios e polêmicas existentes na prática pedagógica sejam muitos, é preciso “reinventar” o processo de alfabetização diante das atuais exigências postas pela ampliação do Ensino Fundamental, bem como um processo de formação permanente dos professores para que compreendam melhor como receber essas crianças que agora ingressam no primeiro ano, para que estas se sintam “acolhidas” e “abraçadas”.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. *O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não aos alunos?* Revista Pátio, p. 50-53, Fev/Abr 2006.

BERNARDO, L. V. M. “*Além das palavras*”: experiências de um projeto de intervenção em uma escola de Dourados/MS. In: ANAIS, VII Encontro de Produção Científica e Tecnológica. Ética na Pesquisa Científica. Outubro, 2012.

BRASIL. Secretariade Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão

Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar, alfabetização e ensino da língua portuguesa*: ano 1 : unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). – Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Campo Grande. 2010.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Brasil. 1996.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005*. Publicada no DOU de 08/08/2005, Seção I, pág. 27. Brasília. 2005.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010*. Brasília. Brasil. 2010.

\_\_\_\_\_. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília: Mec. 2009.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico/elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]*. – Brasília : MEC, SEB, 2004.

BRANDÃO, F. C. *Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRITTO, L. P. L. *Sociedade da cultura escrita, alfabetismo e participação*. In. RIBEIRO, V.M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2. Ed. 2004.

CORREA, B. C. *Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: Desafios à Garantia de Direitos*. FFCLRP / USP – GT: Educação de Criança de 0 a 6 anos / n. 07, 2007. Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180-Int.pdf>. Acesso em: 29 de Julho de 2013.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio Gonzáles. Cap. 1, 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FILHO, M. B. L. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à*

*aprendizagem da leitura e da escrita*. – 13. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Primavera, 1991.

KRAMER, S. *As crianças de 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental*. Educ. & Soc., Campinas, v.27, n.96, p.1-11, Out. 2006. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 01 de Agosto de 2013.

LACERDAG. *Alfabetização científica e formação profissional*. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a5.pdf>, acesso: 16/01/2013.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Epu, 1986.

MORO, C. S. *Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2009.

NEVES, J. L. *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisa em administração, v. 1., n. 3., 1996.

PINTO, M.; SARMENTO, J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga. CESC/Universidade do Minho, 1997.

SOARES, M. *Universidade, cidadania e alfabetização*. Disponível em <http://w3.ufsm.br/regina/Artigo1.htm>. Acesso: 05/02/2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.