

# Mudanças na prática pedagógica com a implantação do ensino fundamental de nove anos na voz de duas professoras alfabetizadoras (Rio Grande, RS - 2006-2009)<sup>1</sup>

*Eliane Peres* (UFPel) | eteperes@gmail.com

*Gabriela Medeiros Nogueira* (FURG) | gabynogueira@me.co

*Caroline Braga Michel* (FURG) | caroli\_brga@yahoo.com.br

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a percepção de duas professoras alfabetizadoras do município do Rio Grande (RS) sobre mudanças em suas práticas de alfabetização com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Os dados fazem parte de uma pesquisa mais ampla e foram coletados, entre os anos de 2006 e 2009, através de entrevistas semiestruturadas com as duas professoras. A essas entrevistas (quatro com cada uma das docentes), analisadas no presente artigo, agregamos mais três, feitas com profissionais da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), para contrapor alguns aspectos que destacamos no trabalho. O *corpus* de análise está circunscrito, portanto, a essas onze entrevistas realizadas na primeira fase de expansão do Ensino Fundamental de oito para nove anos (2006-2009) no referido município. O artigo procura problematizar as seguintes questões: como as professoras organizaram suas práticas alfabetizadoras tendo em vista a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de educação em 2006?; quais as principais mudanças identificadas em suas práticas ao longo de quatro anos de trabalho? Evidenciamos que as professoras identificaram mudanças em suas práticas pedagógicas

<sup>1</sup> Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa mais ampla intitulada “Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em municípios da Região Sul do Rio Grande do Sul” (Bagé, Capão do Leão, Jaguarão, Pelotas, Piratini, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul) desenvolvida, entre os anos de 2006 e 2010, pelo grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, FaE/UFPel/CNPq). A pesquisa contou com apoio financeiro do CNPq. Os dados aqui apresentados referem-se apenas à experiência de duas professoras alfabetizadoras do município de Rio Grande (RS) com classe de 1º e 2º anos durante o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município. Uma primeira versão desse artigo foi apresentada na BRASA (Brazilian Studies Association), que aconteceu entre os dias 7 e 8 de setembro de 2012, na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (EUA).

durante os quatro anos em que realizamos a pesquisa, tendo em vista, especialmente, a participação de uma delas em um curso de formação oferecido pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, Porto Alegre/RS). Alguns aspectos ressaltados pelas professoras referem-se à transformação dos espaços e tempos destinados ao brincar, livre e orientado, na sala de aula e à organização e sistematização da alfabetização, que inicialmente seria realizada em dois anos (1º e 2º anos) e a partir da formação *geempiana* passou a ser o objetivo principal do 1º ano.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental de nove anos. Práticas de alfabetização. Professoras alfabetizadoras.

#### ABSTRACT

This paper aims at describing the perception of changes that two first-grade teachers who teach in Rio Grande, RS, have noticed in their literacy practices after the implementation of the nine-year Elementary School. The data, collected from 2006 to 2009 in semi-structured interviews with both teachers, has already been used for a broader research. In this paper, four interviews made with each teacher were analyzed; besides, three interviews were also made with members of the management team in the *Secretaria Municipal de Educação e Cultura* (SMEC) so that they could comment some issues that were highlighted by this study. Thus, the *corpus* comprised eleven interviews, which were made in the first phase of the change (from 8 years to 9 years) in the Elementary School in Rio Grande, RS (2006-2009). This study aims at problematizing the following questions: how did teachers organize their literacy practices aiming at the nine-year Elementary School in city schools in 2006?; which were the main changes in their practices in a four-year period of work? Results showed that teachers identified changes in their pedagogical practices in this 4-year period mainly due to the fact that one of the teachers took part in an in-service program at the GEEMPA (*Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação*), in Porto Alegre, RS. Both teachers pointed out some aspects related to the transformation of spaces and time assigned for playing outdoors and in class, besides the organization and systematization of literacy, which used to happen in two years in the past (first and second grades) but has become the main objective in the first grade since GEEMPA's studies.

**Keywords:** Nine-year Elementary School. Literacy practices. First-grade teachers.

## Introdução

Primeiramente é preciso lembrar que em 2006 foi aprovada, no Brasil, a Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro, que alterou “a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”. O artigo 3º da lei de 2006 prevê que “O art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (...)

Conforme o artigo 5º da mesma lei, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal teriam prazo até o ano de 2010 para implementar a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos. Diante disso, ainda em 2006, iniciamos uma pesquisa cujo objetivo era tratar o Ensino Fundamental de nove anos, com o ingresso das crianças de seis anos de idade na escola, como um objeto de investigação amplo e complexo que merecia, em nosso entendimento, naquele *momento crítico* da sua implementação, uma análise política, sociológica e pedagógica (SANTOS e VIERA, 2006). Assim, escolhemos, para realização da investigação, oito municípios da Região Sul do Rio Grande do Sul (Bagé, Capão do Leão, Jaguarão, Pelotas, Piratini, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul), em razão da vinculação profissional das diferentes pesquisadoras pertencentes ao grupo de pesquisa. Nosso objetivo foi desenvolver uma pesquisa comparando a política adotada nesses oito municípios procurando: a) fomentar o debate em torno das questões do Ensino Fundamental, da alfabetização, do letramento, da infância, da Educação Infantil etc.; b) contribuir na avaliação e no planejamento de novas políticas de alfabetização da infância; c) discutir propostas curriculares para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos; d) debater a relação entre Ensino Fundamental e a Educação Infantil; e) avaliar os impactos da nova política do Ensino Fundamental no cotidiano escolar.

Os procedimentos metodológicos adotados consistiram em: 1) coleta e análise de documentos oficiais (Ministério da Educação, Secretarias Municipais de Educação) e escolares; 2) realização de entrevistas semiestruturadas; 3) observação em sala de aula; 4) acompanhamento e registro de reuniões, cursos e encontros promovidos pelas Secretarias Municipais de Educação e/ou pelas escolas escolhidas para as observações.

Pelo volume de material disponível na pesquisa e pelas especificidades de cada município temos optado pela apresentação de artigos que problematizam aspectos da política e das práticas de alfabetização de cada município separadamente<sup>2</sup>. Além disso, um de nossos objetivos, após a ampla coleta de dados e algumas análises preliminares, é “colocar uma lente” para enxergar as salas de aulas pesquisadas de forma mais precisa e identificar possíveis mudanças e/ou permanência nas práticas alfabetizadoras durante e depois da implementação da Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 e das orientações e debates que dela decorreram.

A alteração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a matrícula obrigatória das crianças de seis anos nesse nível de ensino, trouxe à tona discussões não só de caráter político, mas, fundamentalmente, pedagógico. Os conceitos de infância, de alfabetização e letramento, de práticas e rotinas escolares foram novamente colocados em pauta, assim como a formação dos profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Algumas dessas temáticas foram retomadas em diversos trabalhos realizados no âmbito acadêmico, os quais se intensificaram desde a promulgação da referida lei. Na perspectiva das políticas públicas, há que referir os trabalhos de Martins (2006), Gorni (2007), Dias e Purim (2008), Peres (2009) etc. Outras investigações tiveram como foco a criança de seis anos nesse “novo contexto”, como, por exemplo, os trabalhos de Bragagnolo e Santos (2007), Bordignon (2007), Goulart (2007) e Valiengo (2009). Possíveis transformações nas concepções e práticas de professoras, decorrentes da implementação da Lei Federal nº 11.274, foram abordadas, por exemplo, por Brunetti (2007), Araújo (2008), Moro (2009), Nogueira e Michel (2009).

No caso da pesquisa que desenvolvemos, como já destacamos, cujo *locus* foi a Região Sul do Rio Grande do Sul, focalizamos múltiplos aspectos

---

<sup>2</sup> Embora já tenhamos feito esforço de comparação reunindo dados de todos os municípios. Ver para isso PERES (2009).

e sujeitos envolvidos no processo, procurando confrontar a legislação, a perspectiva dos gestores, das professoras e das crianças, a organização dos currículos, especialmente para o 1º ano, e as diferentes práticas pedagógicas decorrentes das proposições da nova legislação federal de 2006. No conjunto dos dados um dos aspectos que mais chamou a atenção foi justamente aquele referente a possíveis mudanças e/ou permanências nas práticas alfabetizadoras<sup>3</sup> das professoras que passaram a ensinar nas turmas de 1º e 2º anos especificamente<sup>4</sup>.

Movidas por essa intenção apresentamos aqui aspectos referentes à prática alfabetizadora de duas professoras (Professora A e Professora B), do município do Rio Grande (RS)<sup>5</sup>, que estiveram envolvidas na pesquisa mais ampla e cujo trabalho foi acompanhado entre os anos de 2006 e 2009. Nos dois primeiros anos da pesquisa (2006-2007), as professoras trabalharam com a mesma turma, ou seja, acompanharam o grupo de alunos do 1º para o 2º ano, procurando dar continuidade à alfabetização de um ano escolar para outro. Em 2008 e 2009, contudo, essa experiência não se repetiu e nestes anos cada uma delas assumiu uma classe de 1º ano. Acompanhamos, assim, três turmas de alunos diferentes de cada uma das professoras<sup>6</sup> (a mesma entre os anos de 2006-2007, uma em 2008 e outra em 2009) e as ouvimos durante aproximadamente catorze horas de entrevistas. Essas entrevistas são o foco de análise deste artigo. Contudo, tivemos o cuidado de, ao analisar as entrevistas das professoras, apresentar o contexto em que foram produzidas, trazendo, também, outras vozes que se entrecruzam à das docentes. Somamos, portanto, aos dados mencionados mais três entrevistas

<sup>3</sup> Cabe esclarecer que por prática alfabetizadora estamos considerando, a partir de Gauthier et al (1998), Tardiff (2002) e Cunha (2001), as ações desenvolvidas na sala de aula pelas professoras cujo propósito é a alfabetização das crianças, mas, também, o contexto mais amplo, para além do espaço da sala de aula, ou seja, as diferentes explicações e motivações que estão envolvidas em suas escolhas pedagógicas, as experiências anteriores, as trocas profissionais, os planejamentos e as reflexões sobre as suas próprias práticas.

<sup>4</sup> Uma das “mudanças” percebidas durante a realização da pesquisa é a de que as professoras, não sem resistências, passaram a “aceitar” a ideia de que a alfabetização poderia se estender para além do 1º ano, tendo continuidade no 2º ano, por isso nosso foco, na pesquisa, é o 1º ano e o 2º ano. É preciso ressaltar que do ponto de vista das políticas estaduais e municipais, no RS, não foi adotado, entre os anos de 2006 e 2009, o “ciclo de alfabetização”.

<sup>5</sup> Destacamos que a rede municipal do Rio Grande implantou o Ensino Fundamental de nove anos ainda em 2006.

<sup>6</sup> Realizamos treze observações além de oito entrevistas com as duas professoras. As observações não serão aqui analisadas, pois o objetivo desse artigo é tratar especificamente das possíveis mudanças na prática de alfabetização dando voz a elas próprias.

realizadas com as profissionais da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC); uma delas foi realizada coletivamente e participaram duas Assessoras Pedagógicas e a então Secretária Municipal de Educação (SE); e outras duas foram feitas apenas com uma das Assessoras Pedagógicas (AP) do município. Além disso, agregamos alguns documentos contendo orientações pedagógicas, publicados e disponibilizados tanto pelo Ministério da Educação (MEC), quanto pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), bem como, alguns aspectos da proposta pedagógica do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, Porto Alegre/RS<sup>7</sup>), uma vez que uma das professoras envolvidas nessa investigação participou do curso de formação para o 1º ano oferecido por essa instituição em parceria com SMEC. Como revelam os dados, a participação da professora nesse curso de formação significou algumas mudanças em sua prática e em suas concepções de alfabetização, e, também, no tipo de trabalho a ser desenvolvido no 1º ano.

Assim, considerando uma abordagem de pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), buscamos problematizar dois aspectos neste artigo: primeiro, mostrar como as professoras organizaram suas práticas alfabetizadoras (1º e 2º anos) tendo em vista a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a vinculação a uma determinada proposta de alfabetização, nesse caso especificamente a do GEEMPA (conhecida como perspectiva *geempiana*); segundo, revelar, através da voz das próprias professoras, as principais mudanças que identificaram em suas práticas ao longo de quatro anos de trabalho com o 1º e 2º anos (entre os anos de 2006-2009).

No intuito de apresentar algumas problematizações para esses dois aspectos acima mencionados, organizamos o artigo em três partes: na primeira, contextualizamos, ainda que de forma breve, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município do Rio Grande; em seguida, na segunda e terceira seções, tratamos das transformações identificadas pelas próprias professoras em suas práticas alfabetizadoras e do contexto dessas possíveis mudanças.

---

<sup>7</sup> “O GEEMPA, Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação é uma associação civil de caráter científico, sem fins lucrativos, com duração indeterminada, tendo sua sede e foro na cidade de Porto Alegre/RS. O GEEMPA tem como objetivo o estudo e a pesquisa para o desenvolvimento das ciências da educação e a realização de ações efetivas para a melhoria da qualidade do ensino” (<http://www.geempa.org.br/index2.html>)

## Alguns aspectos da implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal do Rio Grande

O município do Rio Grande situa-se ao leste-sul do Rio Grande do Sul, e sua área territorial é de 2.814 Km<sup>2</sup>. Sua população estimada, em 2006, era de 196.982 habitantes<sup>8</sup>. Em relação à educação em 2005, um ano antes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, havia na rede municipal 41 escolas de ensino pré-escolar com 2.765 matrículas e 52 escolas de Ensino Fundamental com 14.943 matrículas<sup>9</sup>.

Tão logo foi sancionada a Lei Federal nº 11.274, em 2006, o município do Rio Grande procurou atender à obrigatoriedade da expansão do Ensino Fundamental com a matrícula obrigatória das crianças com seis anos de idade.

Uma das entrevistas realizadas com a Assessora Pedagógica da SMEC, ainda em 2006, revela que havia uma preocupação a respeito da maneira, das condições e do tipo de projeto pedagógico que seria oferecido às crianças de seis anos pelas escolas e pelas professoras. Disse a Assessora Pedagógica na ocasião:

Procuramos o material sobre a lei e trabalhamos a partir dele [...]; fomos buscar conceitos com essas pessoas que trabalhariam com o 1º ano [...], se começou todo um processo contínuo e permanente de encontros com os professores [...]; fizemos vários núcleos para poder atender em grupos pequenos. Foram convidados professores do 1º ano, 1ª série, diretores, coordenadores e orientadores [...] (AP, 09/12/2006).

Uma tentativa de proporcionar trocas de experiências e estudos - realizados a partir das orientações do MEC (documentos de 2004 e 2006) - marcaram, portanto, o início da organização do Ensino Fundamental de nove anos do município. Ao ser identificado como “muito mais que uma Educação Infantil” (AP, 09/12/2006) esse 1º ano passou, então, na compreensão da equipe gestora da SMEC, a ser uma oportunidade de trabalhar de forma diferenciada, uma vez que

<sup>8</sup> <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>

<sup>9</sup> Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Rio Grande, RS, 2005.

a proposta do 1º ano é essa mesmo, trabalhar o letramento, mas de forma compatível com essa faixa etária, é a oportunidade de desenvolver um trabalho diferenciado e respeitar a criança [...]; nós teremos dois anos para iniciar a alfabetização e para trabalhar a alfabetização com todas as linguagens, trabalhando muito o brincar e o lúdico, é o que a criança vê significado (AP, 09/12/2006).

Assim, práticas de letramento, tempo para a alfabetização, faixa etária, ludicidade, tempo para brincar foram algumas das temáticas presentes no debate pedagógico do município. O foco das preocupações era mesmo o 1º ano e a questão central - nada nova no campo da alfabetização, apenas colocada em outro contexto - era: alfabetizar ou não no 1º ano, alfabetizar ou não as crianças de seis anos? Ao que tudo indica, a ampliação de oito para nove anos dessa etapa da escolarização brasileira ficou reduzida a esse aspecto, pelo menos em sua fase inicial.

No município do Rio Grande, com vistas à formação das professoras que estavam iniciando o trabalho com o 1º ano na rede municipal, foram realizados encontros mensais - e, posteriormente, quinzenais - com os temas selecionados a partir do material disponibilizado pelo MEC em 2004 e 2006: alfabetização e letramento, infância e cultura da Educação Infantil, construção do número, linguagem, oralidade, consciência fonológica, atividades lúdicas, brincadeiras, avaliação (RG/SMEC, 2006). Além das discussões específicas dessas temáticas, foram oportunizados relatos de experiência das professoras que atuavam no 1º ano, pois muitas delas tinham larga experiência com alfabetização.

As Assessoras Pedagógicas, no decorrer das entrevistas, relataram que, durante as reuniões de formação, as professoras manifestavam preocupação sobre o que e como trabalhar no 1º ano e se deveriam ou não alfabetizar as crianças, questão que passou a ser central no debate. Falaram, ainda, que as professoras solicitavam 'orientações definidas' como, por exemplo, listagem de conteúdos ou temáticas a serem desenvolvidas com as crianças, ou seja, algo que subsidiasse o trabalho com o 1º ano. Contudo, isso não ocorreu, uma vez que o intuito da SMEC não era o de organizar um programa ou uma lista de conteúdos, mas sim proporcionar a construção de uma proposta para o 1º ano considerando as discussões e as trocas de experiências das professoras. Nessa perspectiva, foi organizado o Projeto de Curso de Capacitação para as professoras do 1º ano no qual estava destacada a possibilidade de, com a nova política do Ensino Fundamental de nove anos,

oportunizar aos nossos educadores criarem uma nova visão para a educação das crianças contemporâneas a fim de estabelecerem propostas pedagógicas que promovam o cuidado e a educação das crianças num contexto prazeroso e lúdico, o que pressupõe a escuta e a conversa - dar voz às crianças [...] (SMEC, 2006, p. 2).

Novamente é preciso destacar, a partir do Projeto de Curso de Capacitação promovido pela SMEC, que aspectos como, por exemplo, a infância (e a voz das crianças), o lúdico e as atividades ‘prazerosas’ estiveram no centro do discurso dos gestores da educação municipal. Inclusive no excerto reproduzido acima os princípios do *cuidar* e do *educar* simultaneamente, próprios da Educação Infantil, aparecem então explicitados. Assim sendo, essa política de expansão do Ensino Fundamental, e a matrícula obrigatória na idade estabelecida pela Lei nº 11. 274, de 2006, promoveu um debate que articulou alfabetização, infância, lúdico, direito ao brincar e à brincadeira. Não é propósito desse artigo, e sequer cabe em seus limites, entender e problematizar a natureza, a ‘qualidade’ e a ‘produtividade’ desse debate; contudo, a leitura de documentos publicados, tanto pelo MEC quanto pelas Secretarias Municipais de Educação, permite identificar um momento chave para o campo da alfabetização em que foram retomados aspectos importantes que estão diretamente relacionados ao ensino da leitura e da escrita, como, por exemplo, identificar quem são as crianças que chegam na escola para serem alfabetizadas, tanto do ponto de vista cultural, social, econômico, linguístico, quanto da idade e dos interesses específicos da faixa etária. Não há dúvidas que desde o início de 2006 esse debate se ampliou consideravelmente movido pela nova política em questão.

Como afirmamos, não houve, por parte da Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande, um projeto, ou um programa definido previamente, a ser cumprido pelas escolas, o que de certa forma gerou, em um primeiro momento, dúvidas sobre quais deveriam ser as características do 1º ano, especialmente na questão que ocupou o centro dos debates: alfabetizar ou não as crianças? Nas palavras da Assessora Pedagógica:

Se a gente fosse falar tem que alfabetizar... Deus me livre!... ia ser 1ª série antecipada, se eu dissesse: ‘gurias, é só trabalho com a socialização’, nem podia porque

não era a proposta, qual ideia seria implementada? A de um Jardim [de Infância] forte, que é o nome que alguns estavam dando... (AP, 16/05/2007).

Nós estamos mesclando... mas estamos conduzindo... Então a gente trabalhou a partir daquele livro do Ensino Fundamental de 9 anos do MEC, porque ali traz as orientações e tudo o que a criança precisa (AP, 16/05/2007).

Para construir uma proposta que seria desenvolvida no 1º ano, a SMEC partiu das orientações contidas nos documentos elaborados pelo governo federal (MEC, 2004; 2006) estabelecendo que alfabetização e letramento, articulados ao lúdico, deveriam conduzir o cotidiano do 1º ano. Nessa direção, incluiu entre os objetivos a serem alcançados com o curso de capacitação das professoras alfabetizadoras: (1) repensar a prática pedagógica tendo como eixo a alfabetização e letramento; (2) identificar o brincar como forma de expressão da criança (RIO GRANDE, SMEC, 2006, p. 2 e3).

Foi nesse contexto e com essas preocupações e encaminhamentos que encontramos as duas professoras pesquisadas: um contexto de dúvidas, incertezas e apreensões. Procuramos apresentar a forma como desenvolveram suas práticas de alfabetização e as reflexões que puderam fazer acerca disso ao longo de quatro anos.

### **A alfabetização na perspectiva de duas professoras alfabetizadoras do Rio Grande com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos**

Alguns breves dados das professoras pesquisadas são apresentados a seguir: a Professora A cursou Magistério (Ensino Médio), Licenciatura em Letras e Pós-graduação em Educação na área de alfabetização, e atuava como professora há quinze anos no ano inicial da pesquisa. A Professora B é formada em Pedagogia e tinha, no momento da pesquisa, vinte e cinco anos de experiência com turmas de 1ª série, considerando também o ano de 2006 como referência. Ambas, portanto, com formação na área e longa experiência em alfabetização.

Em 2006, as duas professoras foram convidadas para trabalhar com o “novo” 1º ano, sendo que a professora A recebeu o convite da diretora da escola em que lecionava e a professora B da supervisora pedagógica

da escola em que atuava na época. Ambas consideraram a oportunidade interessante, principalmente, porque com a “nova proposta” haveria mais tempo para alfabetizar, uma vez que agora não teriam “a obrigatoriedade de no final de dez meses as crianças estarem alfabetizadas” (Professora B, 11/08/2006), ou por não ter que “trabalhar com o massacre da 1ª série, que sempre acabava sendo mostrar as letras, usar o caderno, cartilhas e pastinhas” (Professora A, 21/08/2006).

Assim, as entrevistas realizadas com as professoras, no começo desse processo, revelaram que elas estavam bastante otimistas com o “novo” 1º ano e na expectativa de que teriam mais tempo para alfabetizar, podendo realizar um trabalho diferenciado daquele desenvolvido até então. A perspectiva era de que [...] “o lúdico, as socializações, visualizações e até mesmo algo sistematizado com eles” (Professora A, 21/08/2006) pudessem ser desenvolvidos na prática alfabetizadora. Como também haveria mais [...] “espaço para brincadeira livre e orientada, para descobertas”.

As entrevistas indicam um aspecto interessante que merece aqui consideração: a política da expansão do Ensino Fundamental parece ter trazido uma certa ‘autorização’ para o brincar, o jogar, as atividades lúdicas, pelo menos na interpretação das professoras pesquisadas no primeiro momento da implementação da política. Possivelmente isso tenha se colocado tão fortemente em razão da leitura do material produzido pelo MEC (2004, 2006) e da parcela da população agora atendida, obrigatoriamente, pelo Ensino Fundamental: as crianças com seis anos (embora a matrícula das crianças dessa idade não fosse ‘novidade’ nos sistemas de ensino, a ‘novidade’ foi, é claro, a obrigatoriedade). Contudo, esse aspecto não pode passar despercebido e foi bastante significativo nas entrevistas das professoras: o 1º ano seria, enfim, também um tempo e um espaço para brincar, divertir-se, para a socialização, o jogo, o lúdico. As questões que emergem são muitas e talvez, nesse momento, sem respostas: precisariam as professoras de ‘autorização’ legal para brincar, jogar, desenvolver atividades lúdicas com as crianças no Ensino Fundamental? Isso não acontecia anteriormente à promulgação dessa lei? Ou acontecia de forma diferenciada? A não obrigatoriedade de as crianças estarem alfabetizadas ao final do 1º ano possibilitaria espaço para outras práticas ou ações ao longo do ano? Com as discussões advindas da Lei Federal nº 11.274 de 2006, estariam as professoras do Ensino Fundamental se aproximando de uma cultura própria da Educação Infantil? Ou as alfabetizadoras estariam

vislumbrando uma oportunidade efetiva para romper com as práticas de alfabetização enfadonhas e mecânicas que há anos dominam o sistema educacional brasileiro? O enfrentamento das questões colocadas acima merece um amplo debate e passa, em nosso entendimento, por uma discussão acerca da cultura escolar do Ensino Fundamental que, diferente da Educação Infantil, não tem sido a cultura do lúdico, do brincar, das várias linguagens e do livre expressar-se.

Podemos inferir, no entanto, independente das questões postas acima, que as orientações oficiais contidas nos documentos do MEC, que as gestoras e professoras tiveram acesso, colaboraram na construção dessa perspectiva para o 1º ano: um tempo para o brincar e para a exploração das muitas linguagens com as crianças de seis anos.

Ouvindo as duas professoras durante o processo da pesquisa, foi possível perceber que havia uma expectativa, especialmente no início da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, de que seria ‘enfim’ possível desenvolver uma prática alfabetizadora que considerasse as necessidades e interesses das crianças, uma vez que suas manifestações nas aulas eram valorizadas. As professoras assim se manifestaram:

[...] faço meu planejamento, eu coloco tópicos que penso em desenvolver naquele dia, mas já aconteceu, inúmeras vezes, na hora de fazer o relato do dia, de eu perceber que tais tópicos não foram desenvolvidos. Entretanto, outras ideias foram lançadas pelos alunos e foram trabalhadas (Professora A, 21/08/2006).

Fiz a leitura do material [do MEC] sobre o que seria o 1º ano e vi que era tudo o que eu acredito e gosto de trabalhar e que eu vinha reclamando em relação à 1ª série... porque o que acontecia? Eu sempre procurei desenvolver um trabalho lúdico e também sistematizado, mas tu tinhas aquela obrigatoriedade de no final de dois meses eles [os alunos] estarem alfabetizados. Com o 1º ano tu podes continuar trabalhando o lúdico, socializações, visualizações e até sistematizar algumas coisas com eles, mas tu não tens aquela obrigatoriedade de ao final de dez meses deles estarem alfabetizados para irem para uma 2ª série, nem de usar caderno; só utiliza-o quando os alunos estiverem prontos para aquilo, pois terão todo o ano que vem, no 2º ano, para sistematizar melhor (Professora B, 11/08/2006).

Ainda em 2006, a professora B também dizia:

Eu me sinto mais livre dentro dessa proposta. A criança tem seu momento, tu vai conversar e algumas pessoas acreditam que, quando tu conversa, não estás oferecendo tudo que é necessário para o desenvolvimento de uma criança... crianças sentadas, cópias... (...) Então há uma flexibilidade maior, sem uma cobrança do final de uma 1ª série, pois uma coisa que me angustiava na 1ª série era o fato de a supervisora te deixar livre até o primeiro semestre, e no segundo aparecer com frequência na sala e aumentar a cobrança para com as crianças. Tanto é que elas começam a sentir que devem melhorar isso ou aquilo, neste ponto ou naquele e com o 1º ano a criança vai ter mais tempo para se desenvolver (Professora B, 11/08/2006).

Há indicadores, nas entrevistas das professoras, de que havia um movimento de reconceitualização da alfabetização: não mais entendida como um processo que se iniciava no 1º ano e findava em oito ou nove meses. A ideia de uma criança ‘pronta’, nas habilidades de leitura e escrita, para ser ‘entregue’ para a professora do 2º ano parecia estar sendo revista naquele momento.

Um outro ponto, importante, a ser destacado no caso dessas duas professoras do Rio Grande foi o fato de elas optarem por acompanhar a turma no 2º ano para dar continuidade às práticas que estavam sendo desenvolvidas com aquele grupo de crianças. Essa possibilidade foi oportunizada tanto pela SMEC, como pelas escolas em que as professoras atuavam, embora não fosse uma política mais ampla adotada no município. De acordo com a professora A, no 2º ano seria possível dar continuidade às habilidades que foram desenvolvidas no 1º ano com a possibilidade de ampliar os conhecimentos das crianças, em especial no que tange ao domínio da leitura e da escrita. A mesma postura pode ser percebida na entrevista da outra professora pesquisada:

Quando eu peguei esse 1º ano, eu tinha bem claro: ‘bom, eu tenho dois anos para fazer o trabalho de alfabetização, então eu quero aproveitar o máximo

esse ano para trabalhar essas crianças... trabalhar e me esforçar para trabalhar o todo dessa criança e aí as coisas foram surgindo, foram sendo elaboradas e exigindo uma mudança constante (Professora B, 05/12/2006).

Contudo, essa política, da manutenção da mesma professora do 1º para 2º ano, não se manteve no caso das professoras pesquisadas, especialmente em razão da participação de uma delas em um curso específico de formação docente - o do GEEMPA, escolhido pela SMEC do município.

Assim, é preciso compreender que depois que a rede municipal de ensino já havia dado início à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em 2006, no ano de 2007 algumas escolas estaduais do município do Rio Grande também implantaram essa política e, em razão disso, algumas mudanças começaram a ser percebidas também na rede municipal de ensino. Isso se deu pelo fato de que algumas professoras da rede municipal foram convidadas a participar da mesma formação oferecida às professoras da rede estadual de educação. Essa formação era parte do Projeto Piloto para alfabetização de crianças com seis anos, da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (RS/SEDUC, 2007).

O referido Projeto Piloto, iniciado em 2007 no estado, previa a aplicação de “três programas de intervenção pedagógica com foco na alfabetização, com vistas à construção do padrão de alfabetização a ser alcançado pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mediante a definição da correspondente matriz de competências e habilidades cognitivas no período de fevereiro a dezembro de 2007” (RS/SEDUC, 2007). Com esse objetivo foram contratadas quatro instituições que realizam trabalhos na alfabetização e na avaliação educacional, a saber: 1) Instituto Ayrton Senna, de São Paulo, que desenvolve programa de gerenciamento da aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental, denominado *Circuito Campeão*, que promove ações de gestão do ensino e da aprendizagem, mediante sistemática de acompanhamento e análise de resultados para a tomada de decisões; 2) Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), com sede em Porto Alegre, que desenvolve um programa de alfabetização com bases teóricas do pós-construtivismo (psicogênese da alfabetização e interação social nas aprendizagens); 3) Instituto Alfa e Beto, com sede em Belo Horizonte, que desenvolve um programa para a

alfabetização de crianças de 6 e 7 anos, com base no método fônico. Por fim, (4) a Fundação CESGRANRIO, do Rio de Janeiro, que é responsável pelo cadastramento dos alunos, aplicação do teste de prontidão para a alfabetização e do teste de avaliação somativa, além da apresentação de resultados de desempenho e de movimentação escolar (RS/SEDUC, 2007). O custo total desse projeto piloto gira em torno de R\$ 1.609.150,00 divididos entre o GEEMPA, o Alfa e Beto, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação CESGRANRIO (RS/SEDUC, 2007).

A participação da Professora A no curso de formação oferecido pelo GEEMPA<sup>10</sup> e a adesão da Professora B ao trabalho desenvolvido pela colega (já que passaram a trabalhar na mesma escola em 2008) modificaram algumas concepções e aspectos da prática de alfabetização de ambas. Tratamos disso na seção a seguir.

### **Reflexões após quatro anos do início da implantação do Ensino Fundamental de nove anos: “esse 1º ano que eu estou trabalhando na escola é característico de 1ª série”**

Quando iniciamos a pesquisa, em 2006, as professoras trabalhavam em duas escolas diferentes, sendo que em 2008 a Professora B pediu transferência para a escola em que a Professora A atuava e, assim, começaram a desenvolver um trabalho conjunto. Ao chegar à escola, a Professora B foi convidada a assumir a linha de trabalho que a outra colega vinha desenvolvendo, uma vez que a escola tinha adotado a proposta de alfabetização *geempiana*. Para tentar situar quais são as bases dessa proposta recorremos ao *site* do próprio GEEMPA e lá encontramos a caracterização nos seguintes termos:

Em termos teórico-conceituais, a proposta *geempiana* de alfabetização está situada na confluência das obras de Jean Piaget, Henri Wallon, L. S. Vygotski, Sara Pain, Emilia Ferreiro e Paulo Freire, entre outros, lidos a

---

<sup>10</sup> A professora participou do curso de formação do GEEMPA, escolhido pela SMEC do Rio Grande, uma vez que as Secretarias Municipais podiam aderir a um dos três programas acima mencionados, como já referimos.

partir da sala de aula, do lugar do professor e de seu compromisso com a efetiva aprendizagem de seus alunos (<http://www.geempa.org.br/index2.html>).

Assim, a proposta *geempiana* é apresentada como tendo suporte teórico na psicogenética piagetiana, na psicologia histórico-cultural, nos estudos da psicogênese da língua escrita, na filosofia antropológica freiriana. A isso, associa-se, pelo que está referido acima, o contexto da sala de aula e os reais processos de aprendizagem.

A formação dos professores alfabetizadores parece estar no centro da proposta do GEEMPA, como indica a leitura do material disponível no *site* da instituição. Entre outros aspectos,

a formação *geempiana* de professores abarca o domínio da teoria da sala de aula onde o professor focaliza suas aprendizagens a respeito de uma nova estética que deve revestir o contexto ensinante, com uma centralidade na dinâmica das interações sociais entre os alunos e destes com o professor, através da constituição das suas salas de aula na modalidade de grupos áulicos (grupo cuja formação se dirige especificamente às aprendizagens escolares) (<http://www.geempa.org.br/index2.html>).

### O modelo de formação *geempiana*

(...) compõe-se de cursos ministrados por especialistas e técnicos, com formação em especialização, mestrado e doutorado nas áreas respectivas de conhecimento que eles abrangem. No curso de formação para professores alfabetizadores, com duração de 5 dias, eles são distribuídos em turmas, de 40 professores cada, envolvendo também momentos coletivos de palestras e conferências, aprendizagem da aplicação da aula-entrevista (técnica de aula-entrevista utilizada pelo professor para caracterizar os níveis psicogenéticos da escrita do aluno) e da técnica de eleição de grupos áulicos, além de observação “in locus” da aplicação prática da didática e da pedagogia que esta tecnologia subsidia em uma turma de alfabetização regular. As disciplinas são

ministradas por especialistas em cada área, que fazem parte da equipe de pesquisa do Geempa e elas incluem visceralmente o contato concreto com alunos, tanto para a aprendizagem da psicogênese como da didática (<http://www.geempa.org.br/index2.html>).

Foi um curso com essas características que a professora A, participante da pesquisa que desenvolvemos, realizou em 2008, dois anos depois que iniciou o trabalho com o 1º ano no contexto da mudança do Ensino Fundamental.

A estrutura do trabalho prevista pelo GEEMPA, a ser desenvolvida com os alunos, compreende basicamente as aulas-entrevistas (definição dos níveis psicogenéticos de aquisição da escrita dos alunos), a constituição dos grupos áulicos (grupos formados pelos alunos através de um sistema de votação), a socialização de resultados em gráficos de escada (dos níveis psicogenéticos da aquisição da escrita), do trabalho com leitura e escrita de textos (com a leitura e a exploração das histórias dos livros do próprio GEEMPA: *Dinomir - o Gigante; Elefantinho no Poço; Choco encontra uma mamãe*), palavras e letras em grande grupo, em grupos áulicos e individualmente, jogos e fichas didáticas e lição de casa diária.

Na continuidade da pesquisa, especificamente em 2008 e 2009, durante e depois da adoção do programa de alfabetização do GEEMPA, as professoras passaram a relatar algumas mudanças que teriam ocorrido em suas práticas pedagógicas decorrentes dessa formação e, portanto, da perspectiva *geempiana* de alfabetização.

O primeiro ponto destacado pela professora A foi a respeito da sala de aula, pois quando trabalhou com o 1º ano, em 2006, este espaço sala de aula tinha algumas características que lembravam a Educação Infantil, ou seja, tinha um espaço para brinquedos, outro para livros, outro para jogos livres e, na rotina, havia mais tempo livre, conforme suas palavras: “agora tem uma ênfase maior com o contato com a leitura, que era uma coisa que em 2006 eu estava meio assim... faz ou não faz, não é para fazer ou é para fazer?” (Professora A, 16/10/2009).

No que se refere ao ano de 2009, a manifestação da Professora A foi nos seguintes termos: “nesse ano eu procurei montar todo meu planejamento dentro da leitura e dentro da proposta da escrita, sempre com temas que eles trouxessem... abordar temáticas que eles tivessem interesse”

(Professora A, 12/10/2009). Isso revela uma prática mais voltada para a sistematização da alfabetização das crianças de seis anos.

Assim, um aspecto que pode ser destacado como ‘mudança’ em sua prática, considerando o primeiro e o segundo anos de implantação da política do Ensino Fundamental de nove anos e seu trabalho em 2009, é a sistematização das atividades de ensino da leitura e da escrita. A organização do trabalho, a partir da proposta do GEEMPA, requer um maior controle das atividades que são realizadas pela própria professora. A descrição a seguir permite vislumbrarmos um pouco essa dinâmica:

É uma tabela para tu te organizares, por exemplo, ‘ah essa semana eu trabalhei muito com leitura’... ‘ah então eu tenho que dar um momento para a escrita... Essa escrita não é só individual, ela é coletiva, ela é no pequeno grupo, ela é individual’. Sempre nos três eixos, no grupo, no grande grupo e individual (Professora A, 16/10/2009).

Em relação a mudanças percebidas entre o trabalho desenvolvido na primeira fase de implantação da política dos nove anos de Ensino Fundamental e o trabalho em 2009, a professora B assim se manifestou:

Eu trabalhei no primeiro ano [2006] muito mais ludicamente, não tinha algo que eu seguisse como essa proposta. Eu trabalhava muito mais com jogos (sempre tive na sala de aula), mas trabalhava com o brinquedo deles dentro da sala e aí nós íamos construindo... (Professora B, 16/10/2009).

Se fosse trabalhar aquilo que nós sempre questionamos e reclamamos, ou seja, de que se o aluno tivesse um pouquinho mais de tempo ele conseguiria... Quando surgiu esse 1º ano, não sei se tu te lembrás da minha fala, se realmente isso for trabalhado nós ganhamos a chance de ter uma alfabetização em dois anos. Isso seria o ideal para a criança. Mas o que está acontecendo é que nós entramos na loucura de querer alfabetizar em um ano (Professora B, 16/10/2009).

Embora haja uma imprecisão na fala das professoras quando se referem

genericamente (falam em jogar, brincar, lúdico, socializações, visualizações, interesses das crianças, ao ‘todo’ do aluno, etc.) sobre o primeiro ano de trabalho em 2006, que é de difícil análise e de limitada identificação, é notório que houve uma mudança, pelo menos de orientação: de um discurso que transitava entre letramento, infância e lúdico para um discurso e orientações voltados para a ideia da sistematização da alfabetização e sua efetivação em um ano escolar. Insistimos no quanto esses dois aspectos, alfabetizar e brincar, foram tratados de forma excludentes nesse contexto.

Nas entrevistas das professoras há indicadores de que a prática desenvolvida em 2006 priorizava mais o lúdico e o brinquedo como eixos principais da rotina da sala de aula. Depois do curso de formação, na organização pedagógica feita a partir da proposta *geempiana*, elas mesmas identificaram um trabalho mais direcionado para a aprendizagem sistematizada da leitura e da escrita, ou seja,

o que acontece, talvez, e que não esteja bem esclarecido é que os alunos estão entrando com seis anos, as atividades que deveriam ser desenvolvidas com eles, em relação a corpo, [atividades no] pátio, lúdico, elas acontecem, mas dentro da perspectiva *geempiana* todo jogo, toda brincadeira, toda a ludicidade é enfocada dentro da parte cognitiva (Professora A, 16/10/2009).

É possível perceber que a professora estabeleceu uma divisão entre o jogar e o brincar, como uma dimensão mais corporal e livre, e como uma dimensão cognitiva que, segundo ela, estaria mais de acordo com a perspectiva *geempiana* de alfabetização. Assim, as brincadeiras desenvolvidas em sala de aula foram sendo, paulatinamente, consideradas apenas como um meio, como um recurso para aprender algum conteúdo referente ao ensino da leitura e da escrita.

Na entrevista realizada em 2006, a professora B também enfatizava a positividade da mudança do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que acreditava que teria mais tempo para as brincadeiras e as atividades lúdicas e não haveria a ‘cobrança’ em alfabetizar as crianças em alguns meses. Mas com a mudança de escola e a adesão à proposta do GEEMPA parece que houve um certo conflito de concepções, o qual pode ser vislumbrado no seguinte excerto:

Elas têm um objetivo e isso que talvez esteja entrando em choque comigo porque eu trabalhava, mesmo quando tinha a 1ª série regular, com o momento do brinquedo, mas era o momento deles extravasarem. Eu até interferia indagando alguma coisa, mas não tinha aquela coisa de que agora nós vamos trabalhar quantas vezes tu abre a boca [ênfase *geempiana* na percepção/ identificação da sílaba das palavras], entende? (Professora B, 16/10/2009).

Uma certa incompatibilidade com a proposta do GEEMPA aparece também quando a temática é a relação entre as famílias e a escola, que pode ser observada com a seguinte manifestação:

Daí nesse ponto eu discordo: ‘a família não é preponderante na alfabetização’, como nos disseram no curso (...). Eu não sei trabalhar, assim, sem a família. Em todo esse tempo, eu vou fazer 28 anos de trabalho, eu busquei a família, eu fui atrás, eu sempre procurei realizar as atividades em parceria com a família e eu sempre tive resultados muito bons (Professora B, 16/10/2009).

A professora ressalta que a proposta do 1º ano é “excelente”, mas enquanto concepção, pois na prática o que tem realmente acontecido é o retorno à antiga concepção de 1ª série, com um certo ‘apressamento’ da alfabetização:

Esse 1º ano que eu estou trabalhando na escola é característico de 1ª série porque tu estás alfabetizando e tu estás trabalhando desde o início sim a construção da palavra, a construção do texto. E tu chegas já... mesmo com o jeito que eles escrevem no início, isso é alfabetização sim! (Professora B, 16/10/2009).

No decorrer da entrevista a Professora B ainda relembra sua posição em 2006, e a satisfação que teve em poder desenvolver a alfabetização em dois anos, mas confessou que estava entrando na “loucura de querer alfabetizar no 1º ano”, e concorda que não é apenas uma pressão externa, mas que “essa cobrança vem da gente também de querer entregar as

crianças prontas para a próxima professora. Tu acabas entrando nisso!” (Professora B, 01/10/2009).

Se em 2006-2007 a política da SMEC foi a de incentivar as professoras a acompanharem a mesma turma por dois anos (1º e 2º anos), isso não se efetivou como política municipal e no ano seguinte já se alterou. Segundo a professora A, isso aconteceu na escola em que trabalhava porque uma outra professora, de 2º ano, também realizou o curso do GEEMPA. Nas suas palavras:

Essa turma desse ano [2009] eu não vou acompanhar no 2º ano, porque dentro da proposta *geempiana* que nós trabalhamos, nós conseguimos que uma professora do 2º [ano] fizesse o curso de formação. Então ela vai dar continuidade ao trabalho no 2º ano que é a aula entrevista, os grupos áulicos, a questão do cultural, do social, então ela vai dar continuidade e não tem necessidade de ir com essa turma (Professora A, 16/10/2009).

Em relação a isso, as palavras da professora B foram as seguintes:

Se tu trabalhas isolado o teu trabalho só tem aquilo ali, tu dá conta... ainda mais que tu sabes que tu vais pegar eles ano que vem, tu sabe quem é o fulano e o beltrano e tu consegue fechar o trabalho. Mas quando tu és [professora] assim apenas um ano, e no outro tu não continuas com eles, é claro que tu vais querer que eles vão bem, com bastante construções, pois ficou uma opção de seguir ou não... (Professora B, 16/10/2009).

Pelos dados da pesquisa é possível identificar que no primeiro ano da implantação da legislação (2006) em Rio Grande a preocupação estava em torno da importância de ser uma professora que ‘respeitava as características’ da criança de seis anos, oferecendo espaços e tempos maiores para o brincar e a brincadeira. No entanto, com o passar do tempo, e a adesão a um projeto oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul no município do Rio Grande, a preocupação deslocou-se, ou talvez poderíamos dizer, retornou para as apreensões anteriores a essa mudança, isto é, a da professora conseguir alfabetizar a criança até o final do 1º ano.

Nesse sentido, a reflexão de Santos Guerra (2002, p. 67) é pertinente, ou seja, a de que “só modificam os nomes, só se muda o discurso teórico, se modificam apenas as formas de falar sobre a tarefa; não existe uma mudança real. Não basta mudar os nomes das coisas para que as coisas mudem”. Em relação à alfabetização, no contexto em que pesquisamos, percebemos que a política do Ensino Fundamental de nove anos apenas reeditou aquele velho e inócuo debate dos anos 1980 e 90: alfabetizar na pré-escola, sim ou não? Colocando apenas em outros termos: alfabetizar com seis anos, sim ou não? A problemática da alfabetização foi reduzida, nesse contexto, a uma equivocada questão que supõe uma resposta única e ainda mais reducionista.

### Considerações finais

O objetivo principal deste artigo foi de tentar compreender como uma política mais ampla de educação, no caso a expansão do Ensino Fundamental de oito para nove anos, foi vivida e manifestada na voz de duas professoras alfabetizadoras em um contexto de trabalho com 1º e 2º anos em um período de quatro anos.

As entrevistas com as duas professoras, concedidas no decorrer desses quatro anos, indicam que elas identificam mudanças em suas práticas alfabetizadoras, especialmente motivadas por imposições externas, neste caso específico, decorrentes da alteração do Ensino Fundamental para nove anos com o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos e do acesso a um tipo específico de formação continuada nesse contexto. Nessa direção é possível considerar o que destacou Ball (2002, p. 4-5) de que “[...] as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformular’ professores e para mudar o que significa ser professor”. No caso que examinamos, em um curto espaço de quatro anos, no contexto de uma nova política da educação, a concepção de alfabetização se modificou rapidamente, indicando também para uma ‘reforma’ dos sentidos de ser professora alfabetizadora.

Em um momento de incertezas e dúvidas, aparentemente de pouca reflexão teórica e metodológica, as professoras transitaram entre duas propostas que foram entendidas como excludentes: de um lado uma prática

pedagógica que supunha o brincar e a ludicidade em detrimento do ensino sistemático da leitura e da escrita e de outro um processo em que a alfabetização se contrapunha ao direito da infância de brincar e de desenvolver atividades lúdicas. Entendemos que essa contraposição não estava posta originalmente em uma ou outra proposta: em 2006 quando seguiram as orientações do MEC para o Ensino Fundamental de nove anos e, em 2008, após a realização do curso oferecido pelo GEEMPA. Contudo, possivelmente as incertezas em relação às características do 1º ano no início do processo (2006-2007) contribuíram para gerar essa contraposição entre *brincar* e *alfabetizar*; posteriormente, a compreensão *geempiana* da alfabetização ao final do 1º ano recolocou para as professoras alfabetizadoras o ‘peso’ de ensinar a ler e a escrever em um ano letivo, reforçando a tradição pedagógica da ‘criança pronta’ a ser ‘entregue’ para a professora do 2º ano, que não teria responsabilidades na continuidade do trabalho do ensino da leitura e da escrita.

Podemos dizer, assim, que a formação continuada realizada pelas professoras, primeiramente oferecidas pela SMEC e depois pelo GEEMPA, influenciou as suas práticas alfabetizadoras, embora ambas fossem alfabetizadoras há muito anos e impôs mudanças em suas salas de aulas. Nesse sentido vai a contribuição primeira desse artigo, ou seja, o reforço a ideia de que as ações desenvolvidas pelos órgãos gestores da educação pública precisam, ao adotar políticas de formação docente, considerar as experiências pedagógicas das professoras, precisam discutir amplamente concepções e práticas e, acima de tudo, precisam definir coletivamente projetos educativos a longo prazo. No contexto em que desenvolvemos a investigação possivelmente esses aspectos foram secundarizados. A pesquisa mostra que não é possível aderir a projetos externos tão rapidamente sem uma densa e cuidadosa reflexão e participação coletivas. Os rumos das políticas públicas educacionais não podem ficar à mercê de projetos efêmeros que se modificam em função de concepções de grupos ou de pessoas que ocupam cargos de gestão pública temporariamente. A voz dessas duas professoras poderá colaborar para pensar o presente e o futuro de projetos de alfabetização para a realidade brasileira.

## Referências

- ARAÚJO, R.C.B.F. *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: Um diálogo com professores*. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2008.
- BALL, S. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa e Educação*. Año: vol 15 número 002, Braga Portugal, 2002, p. 3-23.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDIGNON, T. A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental e o processo de alfabetização. In: *Caderno de Atividades e Resumos - 16 Congresso de Leitura do Brasil - "No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las"*, 10 a 13 de julho de 2007- UNICAMP- Campinas, São Paulo.
- BRAGAGNOLO, A. SANTOS, M. L. A criança de seis anos no ensino fundamental: as armadilhas e os desafios da formação. In: *Caderno de Atividades e Resumos - 16 Congresso de Leitura do Brasil - "No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las"*, 10 a 13 de julho de 2007- UNICAMP - Campinas, São Paulo.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino Fundamental de nove anos - orientações gerais -. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas Da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Brasília. 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BRUNETTI, G. C. *O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho". Araraquara. 2007.
- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- DIAS. J.; PURIM, R.F. A Roda de Aprendizagem: Professoras problematizando o cotidiano Institucional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas. *Anais...* Porto Alegre: ENDIPE, CD ROM, 2008, p.1-10.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed UNIJUI, 1998.

GEEMPA. <http://www.geempa.org.br/html/instituicao/metodologia/metodologia.htm>

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 2007, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./mar.

GOULART, Cecília. Criança de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. In: 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, SP. *Anais*. Campinas, SP: UNICAMP, 2007. CD-ROOM, p.1-13.

GOULART, Cecília. Ensino Fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. *Língua Escrita*, Revista Eletrônica, n. 1, 2007, p. 75-83, jan./abr. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/publicacoes.php?catId=108&txtId=97&ano=2007>>, Acesso em: 29 mar. 2010.

MARTINS, A. M. Os Municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: SILVA, A. M. et al. (org.). Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino. Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. *Anais...* Recife: ENDIPE, 2006, p.363-377.

MORO, C. S. *Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009.

NOGUEIRA, G.; MICHEL, C. Concepções de alfabetização e infância que permearam a proposta de trabalho para crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em Rio Grande. In: 17 COLE. *Anais...* UNICAMP, São Paulo, Campinas, 2009.

PERES, E. Ensino Fundamental de nove anos e a questão da alfabetização. Um estudo em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul. In: 17 COLE. *Anais...* UNICAMP, São Paulo, Campinas, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos*. 2007.

RIO GRANDE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Projeto de curso: capacitando professores para atuar no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos*. 2006.

SANTOS GUERRA, M. A. *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2002.

SANTOS, L. de C. P e VIEIRA, M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola. *Educação & Sociedade* (online), Campinas, 2006, v. 27, n. 96, especial, p. 797-818, out. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>, Acesso em: 14 jul. 2010.

Eliane Peres, Gabriela Medeiros Nogueira e Caroline Braga Michel

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALIENGO, A. As concepções de criança e de infância de professoras do primeiro ano de ensino fundamental. In: 17 COLE. *Anais...* UNICAMP, São Paulo, Campinas, 2009.

Recebido em: 21/06/2012

Aprovado em: 22/08/2012