

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**ROSANGELA BENEDITA RIBEIRO**

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: O  
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO AO LONGO DE UMA DÉCADA NO  
MUNICÍPIO DE ITAJUBÁ/MG.**

**CAMPINAS  
2014**

**ROSANGELA BENEDITA RIBEIRO**

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: O  
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO AO LONGO DE UMA DÉCADA NO  
MUNICÍPIO DE ITAJUBÁ/MG.**

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

**CAMPINAS  
2014**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372  
R484c

Ribeiro, Rosangela Benedita.

A criança de seis anos no ensino fundamental de 9 anos: o processo de implementação ao longo de uma década no município de Itajubá/MG / Rosangela Benedita Ribeiro. Campinas: PUC-Campinas, 2014. 132p.

Orientadora: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Ensino fundamental. 2. Ensino fundamental - Itajubá (MG). 3. Educação - Metodologia. 4. Prática de ensino. I. Rocha, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t372

ROSÂNGELA BENEDITA RIBEIRO

A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: O PROCESSO  
DE IMPLEMENTAÇÃO AO LONGO DE UMA DÉCADA NO MUNICÍPIO DE  
ITAJUBÁ/MG

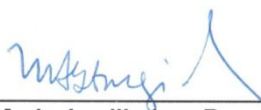
Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 17 de Dezembro de 2014.



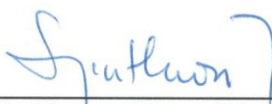
---

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (UNIMEP)



---

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid (PUC-CAMPINAS)



---

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha  
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)

À minha mãe, quem tão jovem deixou de caminhar aqui nesta terra. Enquanto viveu construiu dignamente exemplos de fé e através deles mantém-se presente junto a mim e aos meus, dia-a-dia.

## **Agradecimentos**

É chegada a hora de registrar os agradecimentos!

Agradecimentos esses que permeiam toda a minha vida e de modo especial, nessa ocasião, a concretização de um sonho – o Mestrado.

Ao longo dessa caminhada, perdi minha jovem mãe, lutei contra um câncer e agora, é com lágrimas escorrendo ao rosto que agradeço a Deus o milagre da vida, a família que tenho e a conclusão desse mestrado.

Foi nessa querida família que consolidei valores, fé e coragem para seguir em frente em busca da realização de sonhos apesar de todas as “pedras no meio do caminho”. Sou eternamente grata a vocês Joaquim – meu pai, Carmen – minha mãe, Cátia e Jaqueline – minhas irmãs, Maria Clara e Mateus – meus sobrinhos, Dudu e Venício – meus cunhados. Essa família acreditou em mim incondicionalmente e não mediu esforços para realizar comigo esse sonho.

Bruno, agradeço-te pelos 8 anos de companheirismo, apoio e incentivo dedicado à conclusão desse meu propósito de vida.

Ingressei-me no mestrado, tive a honra em ter a Professora Silvia como orientadora, obrigada por me permitir compartilhar de sua sabedoria, seus ensinamentos e compreensão. Obrigada por torcer e acreditar em mim, acreditar que esse trabalho se concretizaria apesar de todas as circunstâncias contrárias.

Conheci a Camila e com ela construí uma amizade, compartilhamos tristezas e alegrias, jogamos conversa fora e falamos sério sobre trabalhos acadêmicos. Obrigada por tudo!

Agradeço também a minha colega Priscila pelo carinho e apoio. Logo no primeiro dia de aula, foi ela quem me desvendou Campinas. Ao longo do curso, também compartilhamos momentos tristes e alegres.

De modo especial agradeço a minha amiga Claudia Stussi que vivenciou comigo a idealização do projeto de mestrado e o percurso do mesmo. Pessoa com quem posso contar incondicionalmente. Muito obrigada!

Dani e Marcinho, também meus cunhados, obrigada pelo apoio, torcida e incentivo.

Agradeço a todos os professores do curso por compartilhar saberes e experiências.

Aos Coordenadores Pedagógicos de Itajubá/MG que gentilmente contribuíram para a construção desse trabalho, muito obrigada!

Especialmente também, agradeço às componentes de minha banca pelas importantíssimas contribuições que levaram ao aperfeiçoamento, ajuste das “arestas” e da qualidade dessa dissertação.

Agradeço a todos os meus colegas de curso de mestrado em Campinas, de trabalho em Itajubá e os de infância, que de um modo ou outro, contribuíram para essa conquista.

Que Deus abençoe todos vocês!

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos (EF) do município de Itajubá/MG, ao longo de uma década. Justifica-se o interesse por esse tema pelo pioneirismo do referido município em relação à proposta de ampliação do EF, nele implantada no ano de 2002, tendo em vista que somente em 2006 foi publicada a lei federal 11.274 que determinou sua obrigatoriedade em todo o território brasileiro e que 2010 foi prazo final estabelecido pelo Ministério de Educação para organização, planejamento e ampliação do novo EF em todos os municípios brasileiros. A construção da pesquisa se deu pela realização de uma revisão bibliográfica realizada na base Scielo e na BDTD. Os artigos, teses e dissertações foram categorizados e organizados em planilhas; primeiramente realizou-se a leitura dos resumos e posteriormente a leitura na íntegra daqueles textos que abordavam o novo EF de maneira nuclear. Estas leituras evidenciaram obstáculos encontrados pelas unidades escolares e pelas redes de ensino em relação à ampliação e implementação do EF de nove anos. Considerou-se válido, então, investigar, a partir dos aportes da teoria Histórico-cultural, o que revelam os discursos dos coordenadores pedagógicos em relação à implantação e implementação do EF de nove anos (EF9A), com especial interesse em: i) Historiar como ocorreu a implantação e implementação do EF9A; ii) Descrever e analisar a construção do currículo do EF9A, para o 1º ano, do município de Itajubá; iii) Investigar a metodologia proposta para as práticas pedagógicas e a inserção da atividade lúdica, junto às crianças de seis anos e iv) Analisar documentos orientadores da proposta pedagógica publicados pelas instâncias Federal, Estadual e Municipal. Para a investigação optou-se por entrevistas semi-estruturadas com coordenadores pedagógicos da rede municipal de Itajubá, com pelo menos dez anos de experiência com a implementação do novo EF no referido município; o conjunto de entrevistados é composto por 05 supervisores. Foram organizados dois eixos de análise i) Historiando a implantação/implementação do EF9A em ItajubáMG – evidências a partir que quem as vivenciou e ii) dicotomia entre brincar e aprender (a ler e escrever); as análises qualitativas pautam-se nos estudos de Vigotski e colaboradores. Esperamos que com esta pesquisa, a partir da análise de percurso da experiência do município de Itajubá ao longo de uma década, possamos contribuir para reflexões sobre os modos pelos quais novas políticas públicas são implantadas/implementadas no Brasil, no que se refere à construção de novos currículos, práticas pedagógicas e formação de professores.

**Palavras-chave:** Ensino fundamental de nove anos, currículo, práticas pedagógicas, teoria Histórico-Cultural, atividade lúdica.



## ABSTRACT

This research aims to examine the implementation and introduction of primary education of nine years (EF) in the city of Itajubá / MG over a decade. Justified interest in this subject by the pioneering spirit of the municipality in relation to the proposed extension of the EF, it deployed in 2002, given that only in 2006 was published federal law 11.274 that determined its mandatory throughout the territory Brazilian and that 2010 was the deadline set by the Ministry of Education for organizing, planning and expansion of the new EF in all Brazilian municipalities. The construction of the research was done through conducting a literature review on SciELO base and BDTD. The articles, theses and dissertations were categorized and organized in spreadsheets; First there was the reading of abstracts and later the full reading of those texts that addressed the new nuclear EF way. These readings showed obstacles encountered by school units and the educational systems in relation to the expansion and implementation of EF nine years. It was considered valid, then investigate, from the contributions of historical-cultural theory, which reveal the speeches of the coordinators regarding the establishment and implementation of EF nine years (EF9A), with special interest in: i) chronicle as was the establishment and implementation of EF9A; ii) describe and analyze the construction of EF9A the curriculum for the 1st year, the city of Itajubá; iii) To investigate the methodology proposed for the pedagogical practices and the inclusion of playing together with the children of six years and iv) to examine documents guiding the pedagogical proposal published by bodies Federal, State and Municipal. For research we chose to semi-structured interviews with coordinators of municipal Itajubá, with at least ten years of experience with the implementation of the new EF in that municipality; is the set of respondents composed of 05 supervisors. Two were organized axes analysis i) Tell the history of deployment / implementation of EF9A in ItajubáMG - evidence from which those who experienced and ii) dichotomy between playing and learning (reading and writing); ass qualitative analyzes guided up the studies of Vygotsky and colleagues. We hope that with this research, from the path analysis of the Itajubá city's experience over a decade, we can contribute to reflections on the ways in which new public policies are deployed / implemented in Brazil, with regard to the construction of new curricula, teaching practices and teacher training.

**Keywords:** Primary school nine years, curriculum, teaching practices, historical-cultural theory, play activity.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

MG – Minas Gerais

MEC – Ministério da Educação

EF9A – Ensino Fundamental de Nove Anos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCN – Referencial Curricular Nacional

GAP – Grupo de Apoio Pedagógico

CP – Coordenador Pedagógico

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

CNE – Conselho Nacional de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SEE – Secretaria do Estado de Educação

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

LDI - Livro Didático Integrado

UT – Unidade Temática

THC – Teoria Histórico-cultural

SME – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
<b>1 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – os documentos e guias orientadores .....</b>	<b>22</b>
1.1 Minas Gerais no contexto do programa de ampliação do Ensino Fundamental .....	27
1.2 Itajubá/MG no contexto da ampliação do Ensino Fundamental .....	40
1.3 No meio do percurso, uma via paralela – sobre o Sistema de Ensino Aprende Brasil.....	50
<b>2. A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 8 PARA 9 ANOS.....</b>	<b>55</b>
2.1 A brincadeira de faz de conta .....	57
2.2 O coordenador pedagógico: discussões sobre sua prática na formação continuada de professores.....	63
2.3 O que revelam as pesquisas realizadas em âmbito nacional sobre os processos de implantação do programa de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos.....	69
<b>3 MÉTODO.....</b>	<b>85</b>
3.1 A construção do material empírico – o contexto das entrevistas.....	91
<b>4. ANÁLISES DO MATERIAL EMPÍRICO.....</b>	<b>97</b>
4.1 Historiando a implantação/implementação do EF9A em Itajubá/MG – evidências a partir de quem as vivenciou .....	97
4.2 A dicotomia entre o brincar e o aprender ( a ler e escrever).....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	132

## INTRODUÇÃO

A construção desta presente pesquisa resulta em um marco significativo da minha vida acadêmica. Nossa vida é constituída por marcos referenciais: entrada na escola, primeira graduação, experiências pessoais e profissionais de caráter objetivo e subjetivo. Intenções, planejamento em diversos contextos históricos, desde quando nascemos e a partir dos quais nos constituímos, amparam esses marcos e a continuidade de minha vida acadêmica é resultado de muitas vivências, relações, interações sociais, culturais, acadêmicas, pessoais.

Logo após a conclusão da graduação, em 2006 comecei a trabalhar com a Educação Infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) como coordenadora pedagógica, na cidade de Delfim Moreira/MG, município circunvizinho de Itajubá/MG. Destaco que conforme estrutura do meu curso de pedagogia e também devido às prescrições políticas que o nortearam naquela época, estava inclusa a especialização em supervisão na modalidade “apostilado”, ou seja, durante o curso de pedagogia, tive disciplinas dentro da carga horária do referido curso, que diziam respeito à formação em especialização em supervisão de escolas e empresas e não cursei disciplinas específicas sobre Educação Infantil. Portanto, para uma realização mais segura de meu trabalho profissional, foi preciso recorrer a leituras e estudo para melhor compreensão do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos, faixa etária correspondente à primeira infância.

Em 2007, fui convidada a trabalhar como coordenadora pedagógica, em cargo comissionado, na rede municipal de Delfim Moreira/MG, minha cidade natal. Naquele ano fiquei responsável pela articulação do trabalho pedagógico junto aos professores em todas as unidades escolares municipais que ofereciam os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil (Pré-escola de 4 e 5 anos) e anos iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo I e II – do 1º ao 5º ano). Logo no início do ano, tive que realizar reuniões com pais de alunos e com os professores; dentre as discussões, as mais vigorosas consistiam no debate sobre o trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental, ora de nove anos, a inserção da criança de seis anos neste segmento e suas implicações pedagógicas e metodológicas.

Foi no exercício da profissão, portanto, que comecei a refletir que era preciso pensar na forma de atendimento dessa criança de seis anos no Ensino Fundamental, tomar decisões sobre “o que” e “como” deveria com ela ser trabalhado a fim de que se esboçassem respostas para a pergunta “que criança de seis anos pretendemos formar com a inclusão da mesma no EF?”. Em Delfim Moreira/MG, fervilhavam reflexões e preocupações sobre o trabalho pedagógico por parte dos professores, entre elas: as crianças utilizariam cadernos com pauta desde o início do ano ou cadernos de desenho grandes, aqueles habitualmente usavam na Educação Infantil? As crianças teriam que fazer provas? Os conteúdos continuariam organizados em eixos como na EI? A rotina deveria ser mais dinâmica com jogos e brincadeiras, leitura de histórias, trabalhos artísticos, ou a rotina diária deveria se pautar mais no processo de escrita? Poderiam continuar com o trabalho pedagógico organizado em projetos?

Os professores lançavam dúvidas e questionamentos sobre os conteúdos a serem trabalhados no 1º ano, sobre o peso que a alfabetização teria que ter em relação aos demais eixos da grade curricular, sobre a metodologia que mais adequadamente auxiliaria o desenvolvimento das crianças.

As dúvidas se explicitavam também em relação aos recursos a serem utilizados, às possíveis metodologias, e ainda, em quais materiais teóricos os professores deveriam se respaldar. Ressalta-se que houve coincidências e divergências entre professores sobre a organização do 1º ano no EF. Havia aqueles que entendiam que era preciso aproveitar esse ano a mais para alfabetizar mais rapidamente as crianças, diminuir as atividades artísticas que faziam na Pré-Escola e focar as atividades relativas ao domínio da tecnologia das letras, do sistema convencional de escrita da nossa Língua Portuguesa.

Naquele ano, os professores, em sua maioria, utilizaram como referência para entender os propósitos da ampliação do EF, o documento disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006, intitulado “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”<sup>1</sup> e, de modo geral, uma certeza estava clara: o trabalho com o 1º ano não era um simples antecipação da 1ª

---

<sup>1</sup> Esse documento será analisado posteriormente nessa pesquisa.

série, aquela que se iniciava aos sete anos, no modelo anterior de escolarização.

Vale destacar aqui que esse documento apresentado pelo MEC em 2006, traz como eixo norteador orientações relativas à infância, nas quais percebe-se que a intenção do governo federal é

[...] fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre infância na educação básica, [...], cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino (BRASIL/MEC, 2006. p. 4).

Nessas discussões pautadas na infância, considerações sobre atividade lúdica também foram contempladas nesse documento. Dentre os nove textos distribuídos ao longo do documento, destaca-se um “O brincar como um modo de ser e estar mundo” de autoria de Ângela Meyer Borba. O propósito é promover discussões sobre o espaço que o brincar ocupa no currículo da educação básica, pensar o brincar dos seguintes modos:

[...] o brincar como uma das prioridades de estudo nos debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (MEC, 2006. p. 10).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira, sobretudo o jogo de papéis, tem influências determinantes para o desenvolvimento do psiquismo humano, a brincadeira permeada de sentidos sociais, refere-se à atividade prática essencial para o desenvolvimento da mente, do intelectual

[...] a tese central dessa teoria é a de que o desenvolvimento do psiquismo humano é determinado pelas relações socioculturais mediadas, isto é: a atividade prática é determinante do desenvolvimento da mente. (NASCIMENTO; ARAÚJO & MIGUÉIS, 2009, p. 294)

[...] Em síntese, para entendermos o jogo e o lugar que ele ocupa na psicologia histórico-cultural, precisamos entendê-lo, primeiramente, como uma forma peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade. (NASCIMENTO; ARAÚJO & MIGUÉIS, 2009, p. 296)

Tendo como premissa a importância da brincadeira para o aprimoramento de habilidades na criança, sendo que a brincadeira pode ser considerada uma atividade prática que permite à criança interpretar o mundo, nele se desenvolver, se constituir, se humanizar, reitera-se o significativo valor em inserir a atividade lúdica no currículo do EF, atribuindo a ela um lugar significativo de estudo e prática pelos professores (BRASIL/MEC, 2006).

Entre as brincadeiras, o faz de conta insere-se como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da imaginação e conseqüentemente maiores êxitos no processo ensino-aprendizagem. O jogo de papéis apresenta-se como uma condição de zona de desenvolvimento próximo, é o que nos aponta Nascimento, Araújo e Miguéis (2009), ao evidenciarem em seu trabalho os estudos de Vigotski sobre a atividade lúdica

O jogo de papéis, na condição de zona de desenvolvimento próximo, representa, portanto, a possibilidade máxima de aprendizagem em determinada etapa da vida da criança; representa o limite superior de seu desenvolvimento, e, assim, a referência necessária para o processo educativo [...]. (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009, p. 296)

Daí a importância dessa brincadeira entre as demais atividades pedagógicas realizadas com crianças; para que isso ocorra, é preciso desmistificar a ideia consensualmente difundida de que a criança enquanto brinca está totalmente desprovida de regras sociais, que é um momento absolutamente livre que leva à mera satisfação de prazeres. O jogo de papéis deve ser integrado como uma atividade essencial no trabalho educativo, pela ampliação contínua que favorece em relação ao desenvolvimento da memória, atenção, capacidade de observação e análise, comparação, da criatividade, enfim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Buscamos no decorrer desse trabalho chamar a atenção para os aspectos relativos à importância do faz de conta e sua contribuição para as aprendizagens na criança, entre elas as de alfabetização.

Ainda no ano de 2007, enquanto trabalhava como coordenadora pedagógica da rede municipal, na cidade de Delfim Moreira/MG, prestei concurso para o cargo de Especialista em Educação no município de Itajubá/MG; fui aprovada e em janeiro de 2008, comecei a trabalhar no referido

município. Inserida neste novo contexto, trabalhando com os anos iniciais do EF, fui percebendo que já não havia tantas preocupações e discussões sobre o trabalho com o 1º ano, nem entre o corpo docente, tampouco entre os familiares das crianças de 6 anos que então passavam a frequentar o novo EF. Naquele momento, decidi não fazer perguntas; preocupei-me em não explicitar que, para mim, “o que” e “como” ainda não estavam claros para o trabalho pedagógico com o 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9A). Optei pelo silenciamento, pois qualquer margem para debate poderia ser entendida como um erro, negligência, falta de conhecimento e de estudos; eu era funcionária nova e senti que não poderia deixar transparecer essa angústia.

No 1º ano de trabalho em Itajubá, fiquei responsável pelos 3º, 4º e 5º anos em uma unidade educacional, as demais turmas do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) e a Educação Infantil, ficaram sob a responsabilidade de outra Coordenadora Pedagógica; ou seja, neste primeiro ano observei de maneira mais distanciada o movimento e organização do trabalho com o 1º ano.

Já no 2º ano na rede municipal de Itajubá (2009) foi-me atribuída a responsabilidade por articular o trabalho também com o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Os profissionais não expressavam dúvidas quanto à proposta de alfabetização do município no 1º ano, tempos e espaços estavam organizados a fim de atender esse propósito. Esse mesmo objetivo em relação à alfabetização foi também por mim percebido nas reuniões entre os coordenadores pedagógicos (CPs); por fim, entendi que as certezas sobre como construir o cotidiano educacional das crianças menores atribuíam-se aos anos de trabalho realizados com o EF9A. Afinal, Itajubá implantou o EF9A no ano de 2002, então já consolidava 7 anos de trabalho e de experiência com o referido programa de ampliação do EF. Itajubá serviu-se dos indícios sobre a ampliação prescritos na LDB 9394/96 que facultava aos municípios a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 1996)

Ainda no ano de 2008, em uma das reuniões entre CPs, já no 2º semestre letivo, discutiu-se a necessidade de organizar o planejamento anual para cada ano inicial do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Nesta organização, dividiu-se o grupo de coordenadores pedagógicos por anos e por disciplinas; as duas primeiras disciplinas contempladas para esta elaboração de planejamento anual foram Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo



maior era que a rede municipal de Itajubá tivesse uma unicidade de conteúdos, distribuídos e organizados durante o ano letivo.

Na distribuição de supervisores por grupo, fiquei na equipe para elaboração dos conteúdos de Matemática para o 4º ano; ainda não foi neste momento que pude explicitar minhas dúvidas em relação à organização do 1º ano. No final do ano de 2008, houve a apresentação do planejamento organizado pelos grupos, e então pude visualizar a organização para o 1º ano do EF9A. Havia, claramente a distribuição dos conteúdos por bimestres, destacando-se os tópicos: Linguagem Oral, Leitura, Produção Escrita e Conhecimentos Linguísticos, pautados na referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, publicados em 1997, embora esse documento não tenha sido referenciado pelas autoras. Destaca-se que, o ano civil de 2008 implicava em final de mandato político; assim, no início de 2009, com novo prefeito eleito, houve reformulação das equipes de secretários e diretores de departamentos e então, uma Coordenadora Pedagógica da própria rede municipal foi convidada a ser Secretária Municipal de Educação.

A secretária então nomeada, por sua vez, ciente das necessidades e anseios dos CPs, organizou o Grupo de Apoio Pedagógico – GAP, que dentre outras atribuições se responsabilizaram pela última revisão dos planejamentos e sua versão final a ser assumida como diretriz para o trabalho com os primeiros anos, sendo contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa (anexo 1), Matemática, História, Geografia e Ciências.

Já em 2010, sob o comando de um novo Secretário Municipal de Educação junto ao GAP que assessorava o Ensino Fundamental, foram abertas mais cinco vagas para Coordenadores Pedagógicos do próprio quadro efetivo da rede municipal que se responsabilizariam pela formação continuada interna para professores da Educação Infantil, cujo propósito era a “construção da identidade da Educação Infantil no município de Itajubá”; ou seja, deveriam estudar e resgatar os propósitos e metodologia da ação pedagógica nesse segmento de ensino. Essa necessidade se constituiu politicamente por se observar que a ação pedagógica com os alunos da Educação Infantil pautava-se em uma prevalente “preparação” para o Ensino Fundamental, sobretudo na

relação ensino-aprendizagem, organização dos tempos, espaços e modos de ensinar.

Na ocasião, escolhi fazer parte desse grupo de apoio pedagógico para a Educação Infantil e foi nesse contexto que refleti “se na Educação Infantil houve o diagnóstico crítico por considerar inadequado que se organizasse como ‘preparatório para o Ensino Fundamental’, como estaria o trabalho com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental?”. Nessa perspectiva, defini minha temática de pesquisa e procedemos a investigação do processo de implantação e implementação do município de Itajubá ao longo de uma década, pois Itajubá em 2002 implantou o Ensino Fundamental de 9 Anos, adiantando-se às metas do governo federal, conforme Lei 11.274/2006<sup>2</sup>.

Num primeiro momento, realizamos pesquisa bibliográfica no *Scientific Electronic Library online* (SciELO) e os resultados das mesmas evidenciaram desafios em relação à ampliação do Ensino Fundamental em diversas federações brasileiras a partir das categorias de análise: política, transição do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, concepção de professores e pais, prática docente – processo ensino aprendizagem e infância, relacionados ao EF9A. Estes desafios também foram identificados na pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Por foco, tomamos o trabalho docente realizado por Coordenadores Pedagógicos, tendo em vista que a maior queixa dos professores, conforme resultados de pesquisas nos artigos do SciELO, foi a imposição de uma nova organização para o EF, sem uma prévia articulação e estudos no interior das instituições escolares. Tendo como referência o Coordenador Pedagógico como articulador do processo ensino-aprendizagem, na BDTD, investigamos a participação dos mesmos nesse processo de implantação do novo EF9A.

Buscamos identificar e analisar qualitativamente, a partir dos relatos dos sujeitos participantes dessas pesquisas, o que evidenciavam sobre o trabalho pedagógico com crianças de seis anos, organização de tempos e espaços para acolhê-las, concepções sobre o desenvolvimento das mesmas e como concebiam o trabalho metodológico com as diferentes linguagens, sobretudo a

---

<sup>2</sup>Lei 11.274 de fevereiro de 2006. 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 de 6 (seis) anos de idade.

brincadeira. Além da necessidade de articulação clamada por professores no interior das instituições, evidenciamos também que na prática docente e no processo ensino-aprendizagem, de modo geral, havia um consenso sobre a importância de se trabalhar diferentes atividades e linguagens com as crianças de seis anos, música, brincadeira, arte, movimento; no entanto, essas atividades não concretizavam-se plenamente, em função do foco prevalente no processo de aprendizagem de leitura e escrita, sendo este o objetivo eleito como primordial para esse 1º ano do EF, ora de 9 anos.

A partir da análise dos artigos, dissertações e teses, elegemos os Coordenadores Pedagógicos como sujeitos de nossa pesquisa e o trabalho por eles realizado nas instituições como articuladores da proposta pedagógica junto aos professores, neste caso, do município de Itajubá.

Num recorte temporal de 10 anos, o que teriam esses coordenadores trabalhado, pedagogicamente, em relação à ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos? Quais suas concepções, desafios, sucessos? Como se constituiu esse processo? Esses questionamentos emergiram a partir do problema levantado 'a experiência de 10 anos de implantação e implementação do Ensino Fundamental de 9 Anos na rede municipal de ensino de Itajubá permitiu, gradualmente, superar os obstáculos enfrentados no que se refere à construção de currículos, práticas pedagógicas e formação de professores tendo em vista os modos pelos quais políticas públicas são implantadas e implementadas no Brasil? Pretendeu-se investigá-los na construção do material empírico por intermédio dos seguintes objetivos específicos: i) Historiar como ocorreu a implantação e implementação do EF9A; ii) Descrever e analisar a construção do currículo do EF9A, para o 1º ano, do município de Itajubá; iii) Investigar a metodologia proposta para as práticas pedagógicas e a inserção da atividade lúdica, junto às crianças de seis anos e iv) Analisar documentos orientadores da proposta pedagógica publicados pelas instâncias Federal, Estadual e Municipal – para compreender o cenário no qual o EF9A foi implantado; posteriormente, este último tópico mostrou-se de extrema importância para compreender o que os entrevistados disseram sobre o processo de implantação e implementação do EF9A em Itajubá.

Dos 30 coordenadores pedagógicos da rede municipal itajubense, identificamos, através de informações obtidas junto à Secretaria Municipal de

Educação, que 15 CPs vivenciaram todo o processo de implantação e implementação do EF em Itajubá. Desses, elegemos como sujeitos de nossa pesquisa 05 coordenadores com diferentes tempos de trabalho na rede (variando entre 10 a 17 anos); entendemos que seus relatos evidenciarão as exigidas transformações da organização e do trabalho pedagógico com crianças de seis anos no Ensino Fundamental, a fim de explicitar essa experiência a partir da análise do percurso ao longo de uma década, de modo que possamos contribuir para reflexões sobre a maneira pelas quais novas políticas públicas são implantadas/implementadas no Brasil, no que se refere à construção de novos currículos, práticas pedagógicas e formação de professores.

A perspectiva em que discutimos currículo nessa pesquisa diz respeito às dimensões políticas, culturais e acadêmicas que o abarcam, evidenciando aí a não linearidade em que o mesmo se constitui ao longo do processo educacional. Oliveira & Destro (2005) ao investigarem as relações entre política curricular e política cultural explicitam o Gimeno Sacristán propõe sobre currículo “propõe uma concepção processual de currículo e procura situar a política curricular como elo entre interesses políticos, teorias curriculares e práticas escolares” (OLIVEIRA & DESTRO, 2005, p. 146).

Currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas [...]. (MOREIRA & SILVA, 2002, p.8)

A investigação que propomos para o processo de construção do currículo para o 1º ano do EF9A em Itajubá/MG, parte dessa concepção. Assim procuramos evidenciar concepções sobre criança, metodologia, conteúdo, trabalho coletivo efetivamente realizado a partir de prescrições governamentais.

A estrutura da dissertação se apresenta discutindo a implantação do EF9A no Brasil, no estado de Minas Gerais e no município de Itajubá. Discorre sobre a brincadeira na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e também, sobre o papel do coordenador pedagógico. Delineia e discute o que revelam as

pesquisas em âmbito nacional sobre os processos de implantação do programa EF9A. Num segundo momento, apresenta os caminhos da pesquisa, ou seja, o método utilizado para a realização de nosso intento e, posteriormente, as análises do material empírico.

## 1 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS– os documentos e guias orientadores

Apresentamos aqui os documentos divulgados no site do Ministério da Educação, que apresentam informações e orientações sobre a implantação e implementação do EF9A. Iniciamos pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, onde podemos visualizar as alterações quanto ao tempo de duração do EF, desde a década de 1960. Das publicações do governo federal, elegemos os relatórios, 1º e 2º, respectivamente publicados nos anos de 2004 e 2005. No ano de 2004, houve também a divulgação do documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais”. Em seguida, apresentamos outro título com orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade do EF publicado em 2006. Informamos que no site oficial do MEC, há outras publicações na categoria “Ensino Fundamental de Nove Anos”, mas que não foram por nós selecionadas nessa pesquisa por apresentarem informações e orientações para os anos subsequentes ao 1º ano do EF da Educação Básica.

### Quadro 1 – Documentos e guias orientadores do governo federal para o EF9A

Ano	Documento	Objetivo	Detalhamento
1961	LDB 4024	Fixar as diretrizes e bases da educação nacional.	Estabelece 04 anos de escolaridade básica
1971	LDB 5692	Fixar as diretrizes e bases da educação nacional	Estabeleceu para 08 anos de duração a escolaridade básica
1996	LDB 9394	Fixar as diretrizes e bases da educação nacional	Indicia a possibilidade de inserção da criança com seis anos de idade no EF
2001	Lei 10172	Aprovar o Plano Nacional de Educação e dar outras providências.	Estabelece como meta a ampliação da duração do EF de 8 para 9 anos com início obrigatório os seis anos de idade.
2004a	1º Relatório	Informar sobre as ações desenvolvidas no Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos até julho de 2004	Relata as ações desenvolvidas pelo Governo Federal no que diz respeito à ampliação do EF de 8 para 9 anos.

2004b	Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais	Instrumentalizar o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos	Estabelecer um interlocução construtiva com as escolas em conformidade com o sistema federativo brasileiro.
2005	2º Relatório	Informar sobre as ações do Governo Federal no que diz respeito aos 07 encontros regionais sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.	Relatar sobre a organização, participação e decisões em 07 encontros regionais sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.
2006a	Lei 11 274	Alterar a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Dispor sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
2006b	Ensino Fundamental de Nove Anos –Orientações para a inclusão da criança de seis anos	Fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre infância na educação básica	Documento orientador cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis anos de idade nessa etapa de ensino.
2009	Ensino Fundamental de Nove Anos – Passo a passo do processo de implantação	Subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos	Orientações que se consolidam num passo a passo do processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos.

Fonte: quadro organizado pelas autoras.

No ano de 2006, por intermédio das políticas públicas educacionais, o Ensino Fundamental no Brasil passou a ser composto por 09 anos, a partir da determinação de que as crianças aos seis anos de idade deveriam ser matriculadas no 1º ano (obrigatório) e não mais em turmas pré-escolares, no segmento da Educação Infantil, como ocorria no sistema anterior. O ano letivo

de 2010 foi o prazo estipulado para que todos os estados e municípios brasileiros se organizassem para atendimento e garantia de tal determinação.

Desde 1961, a oferta gratuita do Ensino Fundamental e sua obrigatoriedade vêm sofrendo alterações quanto ao tempo de duração, frente às necessidades de garantir ensino a todos os cidadãos brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 estabeleceu quatro anos de escolaridade básica; já em 1971, a Lei nº 5.692/71 estendeu a obrigatoriedade para oito anos, uma ampliação significativa. Na década de 90, por sua vez, a Lei nº 9.394/96 deu indícios da possibilidade de formalização do Ensino Fundamental obrigatório com duração de nove anos, conforme consta no título IX - das disposições transitórias, art 87, parágrafo 3º, inciso I *“matricular todos os seus educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental”*. Em 2001, o Plano Nacional de Educação, conforme lei 10.172, tinha em seu texto oficial a seguinte meta: *“Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”*. O ano de 2006 registrou essa formalização, através da Lei federal nº 11.274.

Tal ampliação implica na responsabilidade do governo federal em atender aos princípios constitucionais que dizem respeito à oferta e gratuidade do ensino, bem como, à igualdade de condições para o acesso a ele, garantindo a universalização e a permanência dos brasileiros nas instituições escolares; ou seja, trata-se de um direito acatado pelo governo a todos os cidadãos indistintamente, representado pela matrícula obrigatória; implica, também expectativas de contribuir para a conclusão da educação básica na idade certa. Porém, a garantia de melhor qualidade no processo de escolarização não depende exclusivamente de ampliação de tempo, mas também de (re)estruturação das condições concretas para que o trabalho pedagógico aconteça, no que diz respeito ao currículo do novo Ensino Fundamental, não só para o primeiro ano como também a (re)estruturação da educação básica, além da necessária formação continuada dos professores e, ainda, melhores condições para realizarem seu trabalho.

Conforme relatórios (Brasil, 2004a; 2005) que descrevem importantes aspectos preliminares da ampliação do EF9A, para consolidar as discussões



sobre o novo sistema educacional, o Ministério da Educação organizou 3 encontros iniciados em 2004; neles, dúvidas, necessidades e desafios foram explicitados pelos participantes, dentre os quais se encontravam representantes de unidades federativas do Brasil, secretários municipais e estaduais de educação, representantes de universidades públicas e particulares, de órgãos deliberativos e consultivos como o Conselho Nacional de Educação - CNE, de associações civis como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, diretores de escolas e professores dos níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental. As pautas dos encontros, em linhas gerais, diziam respeito aos seguintes tópicos: objetivos do novo EF (principalmente em relação ao 1º ano), diretrizes curriculares, impactos sobre infância, importância de aspectos lúdicos e ainda, questões administrativas/organizacionais e de infraestrutura.

Especialistas, através dos órgãos competentes, nas esferas política, administrativa e pedagógica discutiram tal ampliação, sob diferentes ângulos: normas, orientações, diretrizes, proposta pedagógica, currículo, avaliação, formação docente e concepção de infância; esses estudos foram socializados através das publicações científicas, documentos públicos do tipo referenciais para a Educação, leis e pareceres. Tais discussões justificaram-se pela necessidade em atender esse público – a criança de 6 anos de idade - que adentrou os portões da escola.

As orientações gerais (BRASIL, 2004b), versaram sobre a fundamentação legal do novo EF, sobre a necessidade do trabalho coletivo nas instituições educacionais entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, membros de conselhos escolares, enfim, toda a equipe escolar a fim de que se estabelecesse um planejamento eficaz ao atendimento da criança de seis anos no EF. Ressaltou-se que o trabalho coletivo é de fundamental importância à prática democrática e que incide, sobretudo, sobre qualidade e eficiência do trabalho pedagógico. O documento apresenta um subtítulo sobre a formação do professor do aluno de seis anos do Ensino Fundamental, a partir de algumas indagações, reitera a necessidade de formação continuada dos professores em que se discutam as relações entre o processo ensino-aprendizagem e os saberes necessários a esse profissional. Conforme o próprio título do documento especifica, as orientações são gerais:

de modo sucinto, em 27 páginas apresentam-se alguns indicadores para a organização do EF9A.

Destacamos que no ano de 2006, o MEC disponibilizou para todas as unidades escolares (bem como o fez no seu *site* oficial) o documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade”. Dentre as temáticas tratadas neste documento, um espaço significativo privilegiou saberes, conhecimentos, orientações e reflexões sobre infância, necessárias à prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um dos principais eixos de argumentação consiste em afirmações do seguinte teor:

[...] é preciso, ainda, que de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 9).

As orientações evidenciaram a necessidade de estudo e planejamento para atendimento dessas crianças não só no primeiro ano, mas em todo o Ensino Fundamental, implicando em uma possibilidade ímpar de reestruturar o currículo, sua fundamentação, retomar/aprimorar as concepções de criança, de infância, de sujeitos nesse nível da educação básica. Observa-se ainda que para o alcance dos objetivos, em amplitude, a aprendizagem das crianças não deveria se restringir à alfabetização; as diferentes linguagens e expressões, como por exemplo: música, movimento, arte, brincadeiras; tempos e espaços (de aprendizagem) reservados em nossa cultura como peculiaridades dessa fase de vida também precisariam ser considerados pelos profissionais a fim de ampliar as possibilidades de desenvolvimento das crianças menores.

De modo ainda mais breve em relação às orientações gerais divulgadas em 2004, já mencionadas anteriormente neste capítulo, em 2009, houve a publicação de um documento explicitando o passo a passo para implantação do EF9A, em apenas 19 páginas o governo apresentou orientações quanto aos aspectos legais, responsabilidades dos conselhos nacionais e estaduais de

educação, ações das secretarias estaduais ou municipais de educação, bem como das escolas nesse contexto de ampliação do EF. Quanto à organização pedagógica, o governo chamou a atenção para a necessária reestruturação do currículo e dos projetos políticos-pedagógicos frente à inserção da criança de seis anos no EF.

### **1.1 Minas Gerais no contexto do programa de ampliação do Ensino Fundamental**

Os documentos publicados pelo MEC demonstram que, desde os primeiros encontros, houve uma participação significativa do estado de Minas Gerais, comparativamente a outras unidades federativas do Brasil. Conforme o 1º relatório do programa de ampliação do EF9A, nos encontros regionais de 27 unidades federativas, houve a participação de 52 secretarias mineiras, sendo esta a maior representação por estado (Brasil, 2004). O 2º relatório demonstra o censo escolar de 2004 e Minas Gerais registrou o maior número de matrículas no Ensino Fundamental de Nove Anos, tanto na região sudeste quanto em relação às demais regiões (Brasil, 2005).

Minas Gerais foi o primeiro estado brasileiro a implantar o EF9A: o decreto estadual 43.506 de 06/08/2003 instituiu neste sistema de Ensino Fundamental de Nove Anos de duração nas escolas da rede estadual de MG, “Art. 1º Fica instituído o ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, com matrícula a partir dos seis anos de idade” (MINAS GERAIS, 2003).

Para implantação do EF9A no estado de Minas Gerais, ganharam força justificativas aliadas aos termos de garantia de oportunidades, direito e cidadania, tendo em vista que o maior objetivo da ampliação do Ensino Fundamental implica em oportunizar mais tempo de escolaridade e, supõe-se que conseqüentemente, a garantia de maiores condições de aprendizagem.

Destacamos no Quadro 2 os documentos orientadores para a organização do EF9A tanto do estado de Minas Gerais, quanto do governo federal, decretos, leis, pareceres, orientações. Seleccionamos aqueles que, sob nossa perspectiva, mais apresentavam informações sobre a implantação e implementação do EF9A e as análises pautaram-se especialmente nos documentos com orientações pedagógicas e metodológicas. Os documentos

são expostos nesse quadro em ordem cronológica de publicação; no entanto, a análise por nós realizada evidencia primeiramente, os propósitos prescritos para Minas Gerais e em seguida estabelecemos a comparação com o documento do Governo Federal publicado em 2006.

**Quadro 2 – Documentos e guias orientadores para a organização do EF9A em Minas Gerais**

<b>Ano</b>	<b>Documento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Entidade responsável</b>
2003a	Decreto 43.506	Instituir o sistema de Ensino Fundamental de Nove Anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
2003b	Resolução 469	Dispor sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental com Nove Anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
2004a	Orientação Nº 01	Operacionalização da Resolução nº 469/2003	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
2004b	Coleção de cadernos do Ceale	Direcionar a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais/UFMG
2006	Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade	Fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre infância na educação básica	Ministério da Educação – Governo Federal
2008a	Resolução nº 1086	Organizar o funcionamento do EF nas escolas estaduais de MG.	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
2008b	Guia do Alfabetizador	Auxiliar a prática docente e garantir a meta de alfabetização no tempo certo (8 anos de idade)	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

Fonte: quadro organizado pelas autoras

No ano de 2003, no mês de dezembro, três meses após a publicação do decreto 43.506, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais publicou a Resolução nº 469 que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental com Nove Anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. As justificativas se apresentaram, mais uma vez, ressaltando a importância, para este estado da inclusão da criança de seis anos no EF, a consequente garantia de universalização do ensino e, ainda, a efetivação de ações frente à urgência de desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública, bem como a necessidade de orientações sobre a estrutura do novo EF, dentre orientações para a organização dos anos iniciais em ciclos.

No início de 2004, foi publicada a Orientação Nº 01 SEE/MG que diz respeito à operacionalização da Resolução nº 469 (Minas Gerais, 2003), com o objetivo de situar amplamente a proposta do EF9A e iniciar um diálogo com os educadores. As orientações perpassaram pelas formas de (re)organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental; forma de abordagem dos conteúdos curriculares; inserção do aluno na cultura escolar; sobre o professor do ciclo inicial de alfabetização; organização do tempo escolar, do espaço escolar e recursos didáticos; interações e agrupamentos dos alunos; avaliação do processo ensino-aprendizagem e ainda sobre o acompanhamento do trabalho pelas superintendências regionais de ensino.

Pelo conteúdo e detalhamento do texto desse documento, consideramos que seria muito propícia a análise da orientação Nº 01 (SEE/MG, 2004a), pois a mesma permite-nos encontrar termos que se sobressaem e asseveram as intenções do governo estadual quanto ao foco do ensino da leitura e da escrita. Logo na introdução, o documento assinado por Maria Eliana Novaes, subsecretária de desenvolvimento da Educação, há o reconhecimento da necessidade de se repensar a prática pedagógica nos anos iniciais, tendo em vista que a escolarização das crianças estava garantida em quase 100%, necessitando de aprimoramentos em alfabetização e letramento; enfatiza-se ainda que é nos anos iniciais que se realizam aprendizagens decisivas e que influenciam os anos posteriores de escolarização; então, este período da vida escolar das crianças requer um cuidado especial; argumenta-se com base

nestes elementos que a necessidade de intervir urgentemente nessa realidade fez com que algumas medidas fossem tomadas, entre elas a ampliação do EF para 9 anos de duração, com a inclusão da criança de seis anos de idade nesse segmento de ensino. Neste sentido, organização de tempos e espaços ficam mais evidentes como estratégia de ação e foram postos em primeira instância em relação aos modos de fazer e proceder pedagogicamente, sobretudo metodologicamente.

Para se discutir a proposta de (re)organização desse segmento de ensino, informa-se na Orientação Nº 01 (SEE/MG, 2004a) ter havido encontros com professores e especialistas; quais foram esses profissionais e de onde eram, o documento não revela, mas o foco das discussões sim: a alfabetização. Deixa-se claro que essas diretrizes foram oferecidas a fim de contribuir para a operacionalização do EF9A, porém, o entendimento de sua lógica de construção dependeria da interpretação de cada escola. O interesse nuclear era que cada unidade elaborasse e compartilhasse sua proposta, com o objetivo de enriquecer e agilizar as mudanças.

Ainda na redação da Orientação Nº 01 (SEE/MG, 2004a) informa-se que a fim de efetivar seu papel de apoio às escolas, a Secretaria Estadual de Minas Gerais publicou, também no ano de 2004, cadernos em parceria com o Ceale/UFMG para orientações e organização do ciclo inicial de alfabetização (esses cadernos serão apresentados posteriormente no decorrer dessa dissertação), cujos aspectos centrais foram:

- (i) conceitos básicos para a compreensão da proposta: alfabetização e letramento, ciclo, progressão continuada, avaliação formativa, diagnóstico etc;
- (ii) objetivos e conteúdos – conhecimentos, habilidades, atitudes - a trabalhar em cada período do Ciclo;
- (iii) elementos para orientar as decisões sobre a utilização de métodos e a escolha de materiais didáticos;
- (iv) organização da escola para receber as crianças e suas famílias e ajudá-las a integrar-se ao ambiente escolar;
- (v) escolha e preparação dos professores que atuarão no ciclo inicial;
- (vi) instrumentos de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos alunos. (SEE/MG, 2004a).

Fica evidente que a alfabetização e o letramento são tratados como eixos norteadores na orientação de Minas Gerais para o processo de ampliação do EF de 8 para 9 anos. Informa-se na Orientação Nº 01 (SEE/MG, 2004a) que as discussões sobre esses tópicos centrais – leitura e escrita-partiram de um encontro com 1500 professores alfabetizadores. Infere-se a

ideia que a concordância foi unânime, por parte desses participantes, pela opção e foco na alfabetização e letramento. Conflitos, discussões, polêmicas, oposições não foram descritas nesse documento. Deduzimos também que o propósito da entidade responsável pela elaboração e publicação dessa orientação é fazer com que professores, de modo geral, ao buscarem direcionamentos nesses documentos também sintam-se convencidos pela evidência da necessidade de alfabetização e letramento nos anos iniciais do EF.

Quanto à forma de abordagem dos conteúdos curriculares, na Orientação nº 01 (SEE/MG, 2004a) seus autores arriscam a esboçar os aspectos teóricos nos quais as práticas deveriam se fundamentar para a concretização do processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do novo EF

A aprendizagem com sentido e significado para a criança, ou seja, a aprendizagem significativa, requer uma intensa atividade do aluno e seu efetivo envolvimento no que faz. Para aprender novos conteúdos de forma significativa, o aluno precisa estabelecer relações substantivas entre o novo conhecimento e os que já possui, num processo de revisão, ampliação, diferenciação, confrontação, transferência e tomada de decisões. É preciso que o aluno esteja envolvido na tarefa de compreender, que se aproxime das atividades de aprendizagem com a intenção de compreender. Caso contrário, corre-se o risco de ele limitar-se a memorizar informações de uma forma mecânica e repetitiva (decorar). O início do processo de escolarização é fundamental ao desenvolvimento, no aluno, dessa atitude de aprender significativamente, de não abrir mão da compreensão ao aprender. O professor não pode se esquecer de que o aluno não começa “do zero” quando depara com um novo conteúdo a ser aprendido, seja este um fato, um conceito, um procedimento ou uma nova atitude. Ele sempre o faz munido de uma série de conceitos, procedimentos, sentimentos e conhecimentos já adquiridos em suas experiências anteriores, os quais utiliza como instrumentos de interpretação do novo, apreendendo-o a partir das relações que conseguir estabelecer. Considerando que os alunos trazem bagagens diferentes de conhecimentos prévios, cabe ao professor ajudá-los no processo de construção de significados, promovendo situações de interação na sala de aula, de forma a ampliar as possibilidades de relações entre o novo conhecimento e aqueles que os alunos já possuem (SEE/MG, 2004a, p. 3).

O(s) modelo(s) teórico(s) do(s) qual(is) se extraem esses conceitos, concepções, ideias não foram explicitados, nem sugeridos, estratégia que dificulta a apropriação e o debate por parte dos profissionais da rede sobre os fundamentos teóricos para as práticas pedagógicas. Segundo informa a própria orientação, os direcionamentos foram produzidos para iniciar uma discussão

com os professores que atuariam nessa nova organização do EF9A. O uso da expressão “Principiar uma discussão” (SEE/MG, 2004a), ameniza a responsabilidade dos autores do texto já que se delibera sobre as primeiras noções quanto à disposição do novo EF, e não se compromete em dar respostas definitivas.

Logo em seguida aos encaminhamentos sobre a possível forma de tratamento dos conteúdos, o documento chama a atenção para as turmas de seis anos:

Nas classes de seis anos, deve-se promover a inserção das crianças no mundo da escrita, por meio de vivências que estimulem e favoreçam o contato com práticas de utilização da leitura e escrita, possibilitando a percepção de sua função social, mesmo antes de elas terem adquirido o domínio do ler e do escrever. (SEE/MG, 2004a, p. 4)

Mesmo sabendo que essas orientações implicam em um texto injuntivo, o verbo **dever**, foi evidenciado ao fazer referência à necessidade de que as aprendizagens da leitura e da escrita fossem garantidas às crianças de seis anos. Compreende-se que estaria claro aos professores em que implicariam essas vivências estimuladoras capazes de garantir o contato com práticas de utilização da leitura e da escrita. E ainda, que estas vivências possibilitariam a percepção de sua função social mesmo antes do domínio de tais capacidades pela criança de seis anos. Fica nas entrelinhas a concepção de criança interposta a essas prescrições. O “o que” de maneira ampla foi evidenciado. Porém, o “como” ficou a cargo de compreensões, experiências, conhecimentos constituídos por cada professor no interior de cada escola.

As tensões entre um currículo que coloque em destaque a alfabetização e um currículo composto por atividades diversificadas (a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança) podem ser ilustradas pelas citações apresentadas a seguir:

O currículo para a criança de seis anos deve ser organizado em eixos de trabalho orientados para a construção de diferentes linguagens e para as relações que ela estabelece com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. (SEE/MG, 2004a, p. 4)



E, logo o parágrafo seguinte, começa desta forma “Em todas as fases do Ciclo Inicial, o processo de alfabetização será privilegiado [...]” (SEE/MG, 2004a). Os elaboradores desse documento mencionam sucintamente a organização do currículo em eixos orientados para a construção das diferentes linguagens e diferentes atividades. Logo em seguida, aparentemente para que não ocorram dúvidas nem mesmo dispersão do foco, chama-se a atenção para o conteúdo a ser privilegiado - a alfabetização, ou seja, dar vantagem para a alfabetização em relação aos demais eixos, o grau quantitativo e qualitativo dessa vantagem, mais uma vez fica a cargo das interpretações individuais em cada instituição educacional.

O subtítulo seguinte diz respeito à inserção do aluno na cultura escolar e, dentre as ações com que todos os profissionais coletivamente deveriam colaborar, houve a citação de alguns itens orientadores, fazendo referências à criança

(i) criar situações que ajudem a criança a conhecer e a adaptar-se às especificidades do ambiente escolar, tornando-se capaz de (re)significá-lo e até de modificá-lo; (ii) procurar compreender os processos de aprendizagem da criança, respeitando suas características e atendendo suas necessidades de fazer descobertas, explorar, comunicar, experimentar e brincar; (iii) criar oportunidades para que as crianças comuniquem suas idéias e seus significados aos outros, com liberdade, usando referenciais próprios, sentindo-se respeitadas e valorizadas; (iv) propiciar vivências de situações/eventos próximos de suas experiências cotidianas de desenvolvimento social, cognitivo e psicológico; (v) possibilitar a definição compartilhada de limites e regras, assim como garantir que as decisões tomadas passem a regular a vida coletiva e que sejam rediscutidas sempre que as situações justificarem; (vi) reconhecer as crianças como aprendizes ativos e autodirecionados em suas experiências fora da escola, buscando conhecer melhor suas singularidades (saberes, interesses, capacidades), abrindo espaço para que esses saberes aflorem na escola, de forma a criar uma rede de trocas entre os alunos, incluindo-se nessa rede; (vii) explorar e estimular a curiosidade das crianças e investir no desenvolvimento de uma atitude investigativa, favorecendo a ampliação de seus recursos de conhecimento e compreensão da realidade; (viii) utilizar estratégias pedagógicas que valorizem as interações professor/aluno numa perspectiva individual - como sujeitos singulares - e coletiva - como sujeitos socioculturais, evitando estereótipos e esquemas padronizados em suas expectativas em relação aos mesmos; (ix) colaborar no acolhimento das famílias dos alunos, criando vínculos afetivos e maiores oportunidades de conhecimento da cultura escolar pelas mesmas, para que possam tornar-se cada vez mais seguras na atribuição de sentido e no acompanhamento das atividades que seus filhos realizam. (SEE/MG, 2004a, p. 5)

A partir desse item, bem como dos demais subtítulos do documento orientador, a criança, de maneira nuclear foi mencionada, bem como a importância de garantir o seu desenvolvimento e aprendizagens durante todo o tempo de sua permanência na escola. Deste último destacamos

Os professores devem estar atentos a todos os momentos de aprendizagem dos alunos, nos tempos e m sala e fora dela, incluindo o período do lanche e do recreio que são excelentes oportunidades de aprendizagem da convivência em espaços mais abertos e espontâneos.

[...] O espaço escolar deve ser preparado para que a criança possa usufruí-lo nos vários momentos do dia, nos diferentes projetos e atividades que estejam sendo desenvolvidos. Na organização da sala de aula, os recursos materiais como brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, sucata, panos, massinhas devem ser de fácil acesso à criança.

[...] Os alunos devem ser agrupados de modo a favorecer as interações, o atendimento diferenciado e o desenvolvimento apropriado das atividades curriculares, tendo em vista garantir uma efetiva aprendizagem a todos (SEE/MG, 2004a, p.6).

Observa-se que, mesmo aligeiramente, houve considerações sobre a necessidade de se pensar sobre o desenvolvimento da criança de modo integral e nesse contexto chamar a atenção para as atividades lúdicas e a contribuição destas para a aprendizagem das crianças. Para que essas atividades sejam garantidas é preciso planejar nova forma de organização **dos tempos e dos espaços**. Porém, logo essas explicitações foram novamente mescladas com ênfases nos processos de alfabetização e letramento.

Um ambiente alfabetizador deve ser organizado para as classes de seis anos, como recurso facilitador dos contatos das crianças com a escrita. Nele, diferentes portadores de texto - livros, revistas, jornais, cartazes, panfletos... - devem estar presentes, bem como diferentes possibilidades para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas que propiciem um contato prazeroso e enriquecedor com o mundo das palavras – ouvir histórias lidas e contadas, assistir vídeos, ouvir música, cantar, ouvir, ler e socializar poemas, folhear livros interagindo com os pares, dançar, usar a biblioteca, brincadeiras no pátio, desenhar, pintar etc (SEE/MG, 2004a, p. 7).

Encontramos no corpo do documento considerações rapidamente desfocadas da alfabetização e letramento, evidenciando que diferentes atividades poderiam contemplar as propostas pedagógicas. Porém, com frequência muito maior, as orientações apontam para as aprendizagens de leitura e escrita.

Ainda em 2004, o governo de Minas Gerais publicou uma coleção de cadernos com direcionamentos para a organização do ciclo inicial de alfabetização e, conseqüentemente, para o trabalho com o 1º ano. Estes cadernos foram elaborados pelo Centro de Alfabetização, leitura e escrita – Ceale - órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área de alfabetização e do ensino de Português. A coleção é composta por seis cadernos, sendo que os 4 primeiros foram publicados em 2004, e os dois últimos em 2005, intitulados, respectivamente (1) Ciclo Inicial de Alfabetização, (2) Alfabetizando, (3) Preparando escola e a sala de aula, (4) Acompanhando e avaliando, (5) Avaliação diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial e (6) Planejamento da alfabetização.

Esta coleção, mencionada na Orientação nº 01/2004 da SEE/MG, mais uma vez trouxe encaminhamentos ainda mais explícitos para o trabalho com a alfabetização e letramento, como era de se esperar, considerando a sua autoria. Atentamo-nos mais especificamente para o caderno 3 da coleção intitulado “preparando a escola e a sala de aula” (SEE/MG, 2004b) a fim de verificar as orientações quanto ao trabalho com diferentes linguagens e diferentes expressões e o peso dessas em relação às atividades de leitura e escrita. As indicações e rumos pautam-se em sua maioria para um conjunto de procedimentos favoráveis à organização das práticas pedagógicas em torno da alfabetização e letramento. A pista que tivemos quanto à inserção de diferentes atividades, entre elas a brincadeira, foi quando os autores do caderno 3 da coleção do Ceale, discorreram, mesmo que brevemente – em não mais que 20 linhas - sobre o perfil do professor alfabetizador e a necessidade de conhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil.

O professor alfabetizador, na escola regular, deve se identificar com alunos da faixa etária própria ao ciclo, entendendo o momento que vivem no processo de escolarização e as experiências extra-escolares que trazem. Essa faixa etária define um momento psicológico e cultural da infância, que marcará os temas preferidos por essas crianças, as brincadeiras vivenciadas, a atividade física em expansão, as modalidades de linguagem utilizadas, as possibilidades de relacionamentos sócio-afetivos e de compreensão de regras. Considerando-se a inclusão da criança de seis anos no Ciclo Inicial de Alfabetização, a sensibilidade exigida se amplia, tendo em vista as

implicações pedagógicas dessa reorganização: no se trata, por exemplo, de antecipar todas as demandas anteriormente dirigidas a uma criança de sete anos e projetá-las no perfil da criança de seis anos que é introduzida no Ensino Fundamental (SEE/MG, 2004b, p. 9).

Nesse mesmo caderno 3, as demais instruções pautaram-se exclusivamente no planejamento do professor alfabetizador relativo às aprendizagens de leitura e escrita, organização do ambiente (distribuição de material escrito na sala e tempo de exposição no ambiente), organização de rotinas de trabalho, pautadas também na ênfase da leitura, da escrita. Consta também no documento orientações quanto aos métodos de alfabetização: o sintético e o analítico (SEE/MG, 2004b).

Nossas leituras sobre o caderno 3, , confirmam o tratamento modesto dado ao trabalho pedagógico pautado em diferentes atividades, linguagens e expressões dos alunos e/ou em atividades atípicas no cotidiano escolar tradicional, como é o caso das brincadeiras, anunciados na Orientação Nº 01 SEE/MG em 2004, mencionada anteriormente nessa análise, a fim de resultar em um desenvolvimento integral da criança, bem como nas prescrições subsequentes do governo de Minas Gerais.

No ano de 2008, houve a publicação da Resolução nº 1.086 de 16 de abril, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais na qual reitera-se a argumentação sobre a necessidade de garantir mais tempo escolar e oportunidades de aprendizagens e deixa-se evidente a ênfase no processo de alfabetização e letramento bem como a necessidade de orientações para o EF9A. Nesta resolução (SEE/MG, 2008a), alguns aspectos mais específicos deste processo são elencados, indicando-se que faz-se necessário assegurar aos alunos do 1º ano a capacidade de: (i) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; (ii) conhecer os usos e funções sociais da escrita; (iii) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita e (iv) ler e escrever palavras.

Ainda no ano de 2008, novo material é distribuído às escolas de Minas Gerais: a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais publicou o Guia do Alfabetizador nas versões impressa e digitalizada com o propósito de auxiliar a prática docente e garantir a meta de “alfabetização no tempo certo” das crianças mineiras (SEE/MG, 2008b). Este material foi produzido pela

Secretaria do Estado de Educação, assinado por Vanessa Guimarães Pinto – então Secretária de Educação. Essa meta, segundo a apresentação do material, integra a política do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) do referido Estado.

O GUIA DO ALFABETIZADOR (Fichário) integra o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e foi elaborado para auxiliar os professores alfabetizadores das escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais na organização da rotina de sala de aula e de um ambiente alfabetizador no Ciclo da Alfabetização (SEE/MG, 2008b, p.6)

Este guia compõe-se de um kit de fichários para cada ano do ciclo inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos); estes fichários desmembram-se em um (01) para cada bimestre (1º, 2º, 3º e 4º); ao todo, cada alfabetizador receberia 4 fichários.

Este material tem como foco principal contribuir para a ressignificação da prática pedagógica, com ênfase no processo de alfabetização e letramento [...] (SEE/MG, 2008b, p. 10)

Ele está organizado da seguinte forma: (1) Apresentação e instrumentos para a organização da rotina do alfabetizador e de sua turma; (2) Organização das capacidades linguísticas; (3) Sugestões de práticas e recursos didáticos; (4) Sugestões de atividades relacionadas às capacidades indicadas no item 2; (5) Instrumentos de avaliação da aprendizagem e (6) Instrumento de avaliação do GUIA (SEE/MG, 2008b, p. 11)

Observa-se que na introdução do guia, os autores destacam sua função como suporte da prática pedagógica, assumindo que esta iniciativa deveria, ao mesmo tempo, garantir uma proposta democrática, a fim de que os professores pudessem também expressar sua autonomia e identidade no planejamento diário e, conseqüentemente, no processo de ensino e de aprendizagem.

Tendo em vista o propósito de nossa pesquisa, consideramos válido ressaltar que logo na apresentação do Guia, a Secretária Estadual de Educação Vanessa Guimarães Pinto explicitou os anseios quanto à alfabetização e chamou a atenção para outras nuances que o trabalho requer com crianças na faixa etária correspondente ao período dedicado à alfabetização

Esperamos que o Guia seja instrumento eficaz para ajudá-los a alfabetizar com sucesso as nossas crianças e temos certeza de que

you know that this task passes, also, by the effort of continuous study and by caring for affection, for love, for care, for understanding, for tenderness and for welcoming each child that, day after day, enters through the door of our school. (SEE/MG, 2008b, p. 4)

Entendemos que essas orientações tiveram como propósito evidenciar que se faz necessário pensar nas interações que se estabelecem entre crianças e adultos e o processo ensino-aprendizagem. O foco nuclear dessa proposta, como já foi dito anteriormente, é a alfabetização das crianças; todavia, ao discorrerem sobre a forma de trabalho nas orientações sobre a prática, identificamos aquelas correspondentes às diferentes linguagens e expressões: música, artes plásticas, a brincadeira; mesmo que de maneira secundária, já que a ênfase maior é a apropriação das técnicas de escrita e leitura, são sugeridas atividades diversificadas e lúdicas entre elas: caixa surpresa, dramatizações, propostas de brincadeiras e jogos (macaco disse, bingo, dominó, memória, de mímicas, de salão, entre outras), “instituir o momento de “contação de histórias” dando um “caráter mágico” à atividade” (SEE/MG, 2008b), uso de fantoches, trabalhos psicomotores usando pincel, tintas de várias cores, lápis e papéis diversos, colagens, recortes, desenhos. É neste guia que, pela primeira vez, no caso dos documentos mineiros, elencam-se outras atividades que poderiam ser trabalhadas entre os exercícios de alfabetização e leitura.

Dentre as publicações do governo mineiro, encontramos também aquelas referentes ao cadastro escolar e matrícula para o EF, transferências de alunos, entre outros pareceres específicos para a rede pública de MG.

Já o governo federal, também no uso de suas atribuições, em 2006, publicou orientações para esse processo de planejamento, implantação e implementação:

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa [...] a

implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem.  
[...] as crianças de seis anos [...] precisam de uma proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades específicas. (BRASIL, 2006, p. 7-8)

Este documento, por sua vez, em âmbito nacional, evidenciou orientações do Ministério da Educação cujo foco foi fortalecer debates entre professores e gestores sobre infância na educação básica, ou seja, a aprendizagem das crianças na faixa etária dos 6 aos 10 anos. Nessa temática mestres e doutores renomados na área da Educação - Sônia Kramer, Anelise Monteiro do Nascimento, Ângela Meyer Borba, Cecília Goulart, Patrícia Corsino, Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correa de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes e Alfredina Nery discorrem sobre infância e sua singularidade, sobre o brincar, sobre as possíveis expressões da criança na escola, sobre alfabetização e letramento como eixos organizadores da proposta pedagógica, avaliação e modalidades organizativas de trabalho (Brasil, 2006).

Entre as publicações do Governo do estado de Minas Gerais, entrelaça-se esse documento do governo federal orientando que se pense a alfabetização e letramento a partir das diferentes linguagens e expressões, colocando em pauta as discussões sobre a infância e atividade lúdica, evidenciando que o foco de trabalho deve assegurar o pleno desenvolvimento das crianças sem limitar a aprendizagem às técnicas de alfabetização. (Brasil, 2006)

No percurso do processo de ampliação e implementação do EF9A no Estado de Minas Gerais, a ênfase sobre a importância da aquisição da capacidade de leitura e escrita pelos alunos no ciclo inicial se destaca em todos os documentos publicados como orientadores para o trabalho pedagógico. Questões sobre o desenvolvimento da criança como sujeito de aprendizagem, as especificidades características da infância, entre elas a brincadeira e a necessidade do trabalho pedagógico voltado para o atendimento das diferentes linguagens e expressões não foram tratados com real destaque; de modo geral, identificamos algumas pistas de reconhecimento dessa importância nas orientações quanto à prática do trabalho em relação aos eixos desenvolvimento da oralidade, leitura, apropriação do sistema de escrita e compreensão,

produção e valorização da cultura escrita, sobretudo no Guia do Alfabetizador publicado em 2008, contrapondo-se aos propósitos do governo federal, evidenciados na publicação do ano de 2006.

## 1.2 Itajubá/MG no contexto de ampliação do Ensino Fundamental

Os documentos, orientações, leis, resoluções, pareceres discutidos a fim de compreender o contexto de ampliação do EF em Itajubá, estão apresentados no Quadro 3 que se segue

**Quadro 3 – Documentos e guias orientadores para a organização do EF9A em Itajubá/MG**

Ano	Documento	Objetivo	Detalhamento	Entidade responsável
1993	Conteúdos Básicos	Ajudar o professorado na busca do atendimento aos objetivos pretendidos para o Ciclo Básico (1ª a 4ª séries)	Servir-se como uma guia curricular ao professorado.	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
1996	LDB 9394/96	Fixar as diretrizes e bases da educação nacional	Dispõe sobre a organização da Educação Nacional	Governo Federal/MEC
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs	Auxiliar o professor na execução do trabalho pedagógico com as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental	Apoiar o professor nas discussões pedagógicas em sala de aula, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa.	Governo Federal/MEC
1998	Referencial Curricular Nacional – RCN	Auxiliar o professor na realização de seu trabalho educativo.	Servir como uma guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações	Governo Federal/MEC



			didáticas para os profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos.	
2006	Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade	Fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre infância na educação básica	Documento orientador cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis anos de idade nessa etapa de ensino.	Ministério da Educação – Governo Federal
2009	Planejamento Anual da Rede Municipal de Itajubá	Explicitar conteúdos a serem trabalhados bimestralmente na rede municipal de Itajubá	Especifica os conteúdos da Disciplina de Língua Portuguesa para o 1º ano do EF9A pautado nas orientações dos PCNs (1998)	Secretaria Municipal de Educação de Itajubá
2011	Sistema de Ensino Aprende Brasil (versão publicada em 2008 e implantada no município de Itajubá/MG em 2011)	Auxiliar o professor na execução de sua proposta pedagógica junto às crianças de seis anos no 1º ano do EF9A	Oferecer subsídios para reflexões, informações e sugestões que auxiliem os professores em sua atuação pedagógica.	Editores Positivo

Fonte: quadro organizado pelas autoras

Vale ressaltar que antes da organização do planejamento anual, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Itajubá em 2009 para o

ciclo I e II de alfabetização, ou seja, do 1º ao 5º ano da referida rede municipal, a referência de trabalho em termos de conteúdos e metodologia pautavam-se nos documentos orientadores publicados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em 1993, denominado Conteúdos Básicos, propostos para o ciclo básico de alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental, organizados em dois volumes, sendo o Volume I, correspondente às disciplinas de Português, História e Geografia e Volume II, relativo a Matemática e Ciências (SEE/MG, 1993)

Logo no início da apresentação desse documento, seus organizadores explicitando a concepção de currículo, pautam-se em três pilares de construção: definição dos objetivos do ensino, explicitação dos conteúdos básicos e a orientação metodológica. Na continuidade, revelam que buscam atribuir, em mesmo grau de importância aos itens citados anteriormente para construção do currículo, a formação dos professores e especialistas. (SEE/MG, 1993)

As orientações, em linhas gerais, dizem respeito aos modos de fazer o trabalho pedagógico, e nesse aspecto chamam a atenção para a participação dos alunos para aquisição da leitura e da escrita, constituindo um processo de interação entre professor e aluno, ensino e aprendizagem.

Atualmente, o planejamento anual da rede municipal está estruturado conforme os moldes da organização curricular do Ensino Fundamental estabelecido pelo artigo 26 da LDB 9394/96, como apresentado a seguir:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010) § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) [...] § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. [...] § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não

exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008) Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL/LDB, 1996)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados pelo governo federal em 1997, especificam os conteúdos a serem trabalhados nessas disciplinas citadas no artigo 26 da LDB 9394/96, bem como o tratamento didático que deve ser seguido. Os PCNs implicam em uma coletânea de 10 volumes, sendo eles: (i) Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, (ii) Língua Portuguesa, (iii) Matemática, (iv) Ciências Naturais, (v) História e Geografia, (vi) Arte, (vii) Educação Física, (viii) Apresentação dos Temas Transversais e Ética, (ix) Meio Ambiente e Saúde e (x) Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Conforme apontamentos contidos no próprio documento, o que são esses parâmetros e qual a sua função foram logo no início explicitados

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997.p.13).

Destaca-se que antes da publicação desses PCNs, cada estado era responsável pela elaboração de suas diretrizes atendendo às instituições de sua federação: estaduais, municipais e particulares. De modo geral, observamos na continuidade do volume de introdução (Brasil, 1997) que a intenção do governo federal era de garantir uma organização mínima ou básica em toda a nação brasileira, considerando sua dimensão territorial, a diversidade característica em cada região e a inexistência de um documento orientador para definição dos conteúdos, bem como as orientações

metodológicas para os anos iniciais do EF. A partir dessas considerações, evidenciar a necessária flexibilidade no tratamento e adaptação quanto à formatação curricular em cada jurisdição levando-se em consideração que o próprio documento evidencia que o governo, dentre suas atribuições, deveria garantir o princípio democrático.

Nos PCNs, as orientações tiveram como propósito nortear o público alvo quanto à organização das disciplinas e dos temas transversais em seus objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. Quanto à organização e tratamento dos conteúdos seus autores e/ou organizadores, explicitam, orientam e/ou informam que:

As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (BRASIL, 1997, p.41).

No volume introdutório dos PCNs houve esforços em explicitar o tratamento metodológico que os conteúdos necessitariam receber a partir da organização dos mesmos em disciplinas e/ou áreas, um tratamento interdisciplinar com o propósito em atingir os objetivos explicitados e justificados, no documento, a partir do desenvolvimento de capacidades de ordem “cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (Brasil, 1997). Essas capacidades foram tratadas/detalhadas; todavia, teriam os docentes compreendido essa orientação? Teriam eles compreendido o propósito e organizado esses conteúdos de maneira interdisciplinar, contemplando ainda o desenvolvimento das capacidades previstas a fim de atingir uma formação integral?

Essas observações foram por nós construídas a fim de buscar entender o delineamento de um currículo para além da definição e organização de conteúdos. A forma de tratamento desses conteúdos e a aplicabilidade

metodológica entre os sujeitos, professores e alunos são nosso foco de interesse e, mais especificamente, em relação às crianças de seis anos no novo EF9A.

Os PCNs constituíram-se na referência principal na construção do Planejamento Anual da rede municipal de Itajubá. Ao analisar a organização do planejamento por disciplinas, mais interrogações permearam nossa busca pelo entendimento do currículo para este 1º ano. Referenciando a lei que rege as diretrizes e bases nacionais para a educação nacional – LDB 9394/96, podemos realizar alguns apontamentos. Tal lei estabelece as prescrições para a Educação Infantil até aos seis anos de idade, contemplando seu desenvolvimento integral. A criança de seis anos de idade, por sua vez, está também contemplada quando a lei se refere ao EF visando a formação básica do cidadão. Já em relação à organização do currículo, entende-se que para ambos os segmentos, Educação Infantil e Ensino Fundamental, é importante garantir a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, ainda conforme orientações da LDB 9394/96 (Brasil, 1996).

Em que implica essa pluralidade de ideias e concepções pedagógicas? A ideia de pluralidade estaria convencionada em seu sentido literal? Ou seja, as instituições poderiam servir-se de todas as possibilidades teóricas (juntas, ao mesmo tempo) na certeza que uma ou outra daria certo? Ou dentre tantos matizes, deveriam buscar aquele que mais se adequa aos seus contextos específicos e aprofundá-lo, qualitativamente, a fim de garantir um processo ensino-aprendizagem eficaz? As prescrições da LDB 9394/96 despertam mais questionamentos: Quais as intenções ao definir para Educação Infantil, desenvolvimento integral e para o Ensino Fundamental, educação básica do cidadão? O que se entende por desenvolvimento integral e por cidadão? Há diferenças nos projetos que devem garantir a constituição destas qualidades dos sujeitos que são atendidos nestas instituições – as crianças? Quais seriam? A partir da defesa, garantida na lei máxima da educação, da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, que desenvolvimento integral ou formação básica do cidadão se prevê para esta criança de seis anos de idade?

Outras questões derivam do que se publica sobre as instituições escolares pertencentes às esferas estadual, municipal ou privada, terem autonomia para organizar a forma de atendimento às crianças de seis anos no EF, inclusive quanto à proposta curricular, reconhecendo-se que os matizes são muitos. De um modo geral, isso significa que as redes podem construir seus modos de funcionamento de maneiras singulares, considerando-se suas especificidades. Em termos de apoio em documentos oficiais, podem escolher dentre algumas alternativas as que mais se ajustam a seus princípios e necessidades singulares (Brasil, 1996).

Tendo em vista que a LDB 9394/96 defende a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas o município de Itajubá, ao contrário, poderia ter optado pela organização da grade curricular em eixos conforme aqueles trazidos pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCN, especificamente, o volume III, relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo. Tal documento assim indica:

Contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetivos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (Brasil, 1998).

O RCN foi publicado em 1998, um ano após os PCNs; a coletânea é composta por três volumes (i) Introdução; (ii) Formação Pessoal e Social e (iii) Conhecimento de Mundo. Esses documentos pretendem:

Contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, p. 9)

Assim como os PCNs, o RCN implica em diretrizes norteadoras para o trabalho com a Educação Infantil (creches e pré-escolas) em todo o país, a fim de garantir também uma unicidade básica, quanto aos conteúdos e forma de tratamento dos mesmos pelos docentes junto aos alunos, considerando as diferentes regiões do país.

Destaca-se que o RCN caracteriza-se como documento elaborado em consonância com a LDB e que se apresentam como norteadores dos conteúdos, objetivos e das práticas pedagógicas para o segmento Educação Infantil. Ao explicitar seu público – as crianças de 0 a 6 anos-, logo no volume I, apresenta considerações sobre o desenvolvimento do ser humano nessa fase específica

Considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios (i) respeito à dignidade e aos direitos das crianças [...]; (ii) o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; (iii) o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis [...]; (iv) a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais [...] (v) o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Neste documento, chama-se a atenção para as características específicas da primeira infância, de zero aos seis anos, entre elas, destaca-se o brincar como linguagem expressiva por excelência nessa faixa etária e forma privilegiada de que dispõem para conhecer o mundo. Para o atendimento desse princípio, entendemos que o como trabalhar os conteúdos previstos no documento deveria ter uma forma de tratamento também específica, neste caso, uma apreciação nuclear da metodologia. Entendemos também que, ao explicitar uma proposta de trabalho para as crianças de 0 a 6 anos (na época de elaboração do RCN), as considerações foram feitas por se tratar do período mais propício para o desenvolvimento de certas capacidades e não somente por ser um nível da educação básica, ofertada às crianças de 0 a 6 anos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. É preciso ressaltar que essa organização possui um caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes âmbitos a serem trabalhados com as crianças (BRASIL, 1998, p. 44).

O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os

outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas [...] (BRASIL, 1998. p. 46).

O âmbito de Conhecimento de Mundo refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Este âmbito traz uma ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura [...] (BRASIL, 1998. p. 46).

Observamos que houve, em primeira instância, a intenção de enfatizar que o trabalho nesse segmento de ensino necessita ser organizado de maneira integrada, estabelecendo relação entre os conteúdos tratados em cada âmbito de experiência, observando ainda, a relação que as crianças estabelecem com esses conteúdos, a partir de estratégias contempladas para o desenvolvimento das diferentes linguagens e expressões, a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças, desenvolvimento este constituído pelas capacidades de ordem cognitiva, física, ética, estética, social, interpessoal e afetiva.

A fim de elucidar a importância de se trabalhar os conteúdos de maneira integrada explicita-se a concepção em que estes estão pautados.

[..] este Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade [...] (BRASIL, 1998. p. 49)

A partir dessas considerações entendemos que se propõe um trabalho para além da explicitação de conteúdos; neste sentido, “o que” e “como” necessitariam, fundamentalmente, de um esforço por parte dos docentes para serem compreendidos.

É exatamente no “como” desenvolver uma proposta metodológica eficiente que o “brincar” deveria se constituir no eixo norteador do trabalho. Ressaltamos que no documento de apresentação do RCN, o volume I, sobre “o brincar”, em duas páginas aproximadamente, seus autores ou organizadores<sup>3</sup>, descreveram orientações sobre essa forma de linguagem e expressão. Teria sido o suficiente para compreensão dos docentes ou, ao menos, foi capaz de instigá-los a investigar como poderiam realizar a prática docente explicitando

---

<sup>3</sup>a autoria destes documentos não é explicitada nos mesmos.



essa linguagem? Qual o entendimento que os docentes têm sobre o brincar? Que referenciais norteiam suas representações sobre essa linguagem como forma de expressão? Seria também para eles uma forma de expressão fundamental para o desenvolvimento das crianças e a compreensão dos conteúdos histórica e socialmente constituídos pela humanidade?

De modo geral, observamos claramente que há diferenças e semelhanças norteadoras de trabalho enquanto proposta metodológica entre os documentos PCNs e RCN. A escolha do município de Itajubá, pela organização da estrutura curricular conforme aquelas disciplinas previstas na LDB para o Ensino Fundamental e orientadas pelos PCNs causa-nos interesse em investigar de que maneira os conteúdos foram tratados metodologicamente, na nova organização do currículo, para o primeiro ano.

Observa-se que a divulgação final do planejamento anual para o 1º ano da rede municipal de Itajubá, se deu no ano letivo de 2009. Nesta época, o Ministério de Educação já havia publicado, em 2006, um documento com orientações para a construção do currículo para o 1º ano; este documento visa indicar os rumos para o atendimento e criação de situações de aprendizagem das crianças de seis anos no EF e ainda, para que tal marco legal não se constituísse em atitude meramente administrativa (Brasil, 2006). O referido documento discorre sobre infância, alfabetização e letramento e suas implicações no processo ensino aprendizagem.

[...] este documento compõe-se de nove textos: *a infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e a área de conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão; e Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade* (BRASIL, 2006, p. 6).

Especificamente quanto à estrutura do currículo considerando a criança de seis anos no EF, em referência às Diretrizes Curriculares Nacionais, o documento assim orienta

[...] Como eixos das propostas pedagógicas das escolas, as Diretrizes definem os seguintes princípios: “a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem

Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais”. A partir desses eixos, é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens (BRASIL, 2006, p. 59).

Percebe-se que essas orientações do governo federal, buscaram esclarecer como deveria ser construído o currículo para atendimento das crianças, sobretudo as de 6 anos incluídas na organização do EF, garantindo articulação entre os eixos de conhecimento. Entende-se, ainda, que a intenção dessas orientações era também de complementar e elucidar o entendimento a partir das prescrições da LDB vigente. Evidencia-se também que a publicação do Guia do Alfabetizador/SEEMG (2008), explicitada anteriormente neste trabalho, se deu dois anos antes da oficialização do planejamento anual da rede de Itajubá e mesmo de maneira flutuante o documento de Minas evidenciou a necessidade de se considerar as maneiras singulares de aprendizagem na primeira infância.

Quanto à organização do planejamento anual para o 1º ano, construído na rede municipal de Itajubá, perguntamo-nos; teria revelado o movimento e a dimensão holística que um currículo requer ou teria se pautado apenas pela organização e distribuição dos conteúdos, a partir de uma grade curricular, conforme concepção mais tradicionalista de currículo?

A entrevista com nossos sujeitos nessa pesquisa visa investigar a proposta metodológica organizada para as práticas pedagógicas dos professores junto às crianças de seis anos do EF e conseqüentemente, as concepções para a construção do currículo.

### **1.3 No meio do percurso, uma via paralela - sobre o Sistema de Ensino Aprende Brasil**

Exatamente ao completar 10 anos de experiência com o EF9A, e após dois anos de publicação do planejamento anual da rede municipal, a Secretaria de Educação do município de Itajubá resolve comprar e implantar um sistema de ensino “apostilado” para o primeiro ano do EF, publicado por uma editora particular. Com base em dados da Secretaria Municipal de Educação de

Itajubá, informamos que um ano antes, em 2011, esse sistema havia sido implantado no segmento Educação Infantil – Pré-escola (4 e 5 anos) e o propósito daquela gestão era que o sistema fosse gradativamente adotado em todo o EF (anos iniciais) atendido pelo município.

A implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil, causou um murmúrio muito grande entre a equipe pedagógica da rede (professores, coordenadores pedagógicos, diretores), em decorrência da sua proposta de ensino, organização e tratamento didático. Ocorre que os conteúdos da proposta para o 1º ano nesse sistema de ensino, apresentam-se organizados em eixos de trabalho, conforme nomenclatura e proposta do RCN, (i) Identidade e Autonomia; (ii) Movimento, (iii) Música; (iv) Artes Visuais; (v) Natureza e Sociedade, (vi) Matemática e (vii) Linguagem oral e escrita, sendo que a grade curricular do município de Itajubá e seu planejamento anual do 1º ao 5º ano estavam organizados por disciplinas conforme orientações dos PCNs (i) Língua Portuguesa; (ii) Matemática; (iii) Ciências; (iv) Geografia e (v) História.

As orientações sobre a concepção de ensino, organização didática, objetivos e avaliação, bem como a estrutura didático-editorial dos livros didáticos integrados para o 1º ano – EF9A estão organizados na mesma estrutura norteadora do trabalho proposto para a Educação Infantil (3, 4 e 5 anos) do referido sistema. Logo no início das orientações teórico-metodológicas do sistema de ensino, destaca-se a Resolução nº 3 de 03/08/2005 que prevê para Educação Infantil, a faixa etária até 5 anos e também a Lei 11.274 que diz respeito ao EF9A, na qual o Ensino Fundamental passa a receber os alunos a partir dos seis anos de idade e mesmo fazendo parte desse nível de ensino, o planejamento do 1º ano, ficou sob a incumbência da equipe responsável pela Educação Infantil

O material didático do Sistema de Ensino Aprende Brasil de Educação Infantil foi elaborado a fim de oferecer subsídios para reflexões, informações e sugestões que auxiliem os professores em sua atuação pedagógica, possibilitando assim, ricas experiências de aprendizagem tanto às crianças de 3 a 5 anos, como para as crianças de 6 anos que, agora, de acordo com a nova legislação passam a fazer parte do Ensino Fundamental (STIVAL, 2008, p. 10).

Entendemos a partir dessas explicitações que a concepção sobre a criança de seis anos para esta autora e sua equipe, não mudou pelo fato de as crianças de seis anos serem atendidas no EF. Fica claro que a proposta de trabalho foi elaborada a partir dos parâmetros e orientações do RCN para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

A proposta de trabalho anual para o 1º ano do referido sistema de ensino se apresenta em 4 volumes, sendo 01 para cada bimestre. Os conteúdos estão organizados em unidades temáticas, a fim de garantir a integralidade dos conteúdos também em consonância com o RCN, propondo-se a favorecer o “desenvolvimento equilibrado de atividades criadoras, de elaboração conceitual e de ludicidade” (Stival, 2008). A estrutura física dos livros foi organizada a fim de propiciar a execução das atividades pelas crianças “respeitando-se as suas possibilidades de domínio psicomotor na exploração espacial” (Stival, 2008).

Destacamos que no 1º volume há a apresentação das orientações teórico-metodológicas do livro didático integrado – LDI do sistema de ensino onde consta a concepção de ensino, evidenciando que a “interação é essencial para a aprendizagem humana”, “a importância do espaço para as interações e ações educativas”, “a brincadeira infantil: ação do aprender” e “fusão entre movimento e pensamento: a criança é uma totalidade”. Nesta oportunidade, citam-se os teóricos Vygotsky – evidenciando o conceito de mediação, David & Weinstein – organização do ambiente, Moyles, Leontiev, Kramer, Kshimoto, Brougère, Elkonin, Rocha e Huizinga – para subsidiarem os temas brinquedo, jogo, brincadeira e Educação Infantil e ainda Liublinskaia – sobre o desenvolvimento psíquico da criança. As menções a estes autores são justificadas como explicitação das bases teóricas que, segundo informa a autora, fundamentam a proposta do sistema. Apresentam-se ainda a compreensão sobre a organização didática: papel do professor e do aluno, conhecimentos privilegiados (para cada unidade temática em cada livro/volume), objetivos e avaliação e para estes elementos da proposta pedagógica, os teóricos evidenciados foram: Derdyk – desenho, Perrenoud e Hoffmann – avaliação. Além desses teóricos, a autora elenca outras referências como sugestão para a capacitação permanente do professor abrangendo temáticas de acordo com os eixos de trabalhos organizados e

propostos para a Educação Infantil desse sistema de ensino, dos 3 aos 6 anos (Stival, 2008).

Observamos que para cada volume houve o planejamento de unidades temáticas de trabalho – UTs; essas unidades contemplam os objetivos gerais dos eixos em que estão organizados os conteúdos para a Educação Infantil, neste caso, de 3 a 6 anos. As UTs privilegiam

(i) a organização dos saberes em função das crianças, isto é, atendendo a necessidades, possibilidades e interesses das crianças; (ii) a continuidade das experiências, possibilitando a integração de eixos de conhecimento, sem interrupções, avanços não graduais ou retrocessos; (iii) a graduação dos conhecimentos privilegiados (selecionados com base nos eixos do RCN). Cada experiência organizada no material didático baseia-se na anterior, ampliando-as e preparando as crianças para viver novas situações; (iv) a objetividade e a possibilidade de realização. As unidades de trabalho organizadas para a Educação Infantil levam em consideração os principais interesses e necessidades das crianças desta faixa etária, orientando-se por indicativos apresentados do Referencial Curricular para a Educação Infantil; (v) a flexibilidade, isto é, são adaptáveis às múltiplas realidades do trabalho e das necessidades educativas das regiões em que o Sistema de Ensino Aprende Brasil tem escolas conveniadas e (vi) a definição clara dos conhecimentos privilegiados, considerando-se a diversidade de eixos e da inter-relação entre eles. (STIVAL, 2008, p. 13).

O que as UTs privilegiam está diretamente relacionado ao atendimento da criança, e o detalhamento dos conteúdos especificados nos conhecimentos privilegiados, bem como nas orientações didáticas e sugestões de atividades buscam favorecer a ação do professor a fim de atender os propósitos direcionados ao processo de aprendizagem das crianças. Destacamos que os conhecimentos privilegiados delineados em cada UT se constituem em objetivos de trabalho a serem realizados tendo em vista o desenvolvimento de determinadas competências pelos alunos de maneira gradativa, bem como as estratégias didáticas. (Stival, 2008)

A partir dessa análise, destacamos que “o que” e “como” ensinar no 1º ano do EF estava claro para a autora dos LDIs; porém, instiga-nos saber sobre a percepção da equipe pedagógica de Itajubá em relação à estrutura e organização desse sistema de ensino, já que sua estrutura curricular diferia do Planejamento Anual da Rede Municipal publicado em 2009.

Ao longo do que analisamos sobre os documentos e guias orientadores da proposta de ampliação do EF9A, observamos que a

brincadeira, em especial o faz de conta, pouco se evidencia nos documentos publicados pelo governo de Minas Gerais. Já o governo federal expediu um documento orientador enfatizando a infância, o brincar e a necessidade de se pensar estratégias metodológicas/pedagógicas a partir desses dois eixos, porém, em apenas um único documento que, sob nossa perspectiva, é pouco para influenciar efetivamente mudanças estruturais e curriculares conforme seus autores prescrevem.

Frente a esse contexto e reiterando que a investigação sobre a atividade lúdica no currículo do 1º ano do EF9A é um dos nossos objetivos para essa pesquisa, discorreremos no próximo capítulo, a partir da teoria Histórico-cultural sobre as características da brincadeira de faz de conta, sua importância para o desenvolvimento da imaginação e a necessária mediação do professor na garantia dessa atividade entre as demais atividades escolares.

O papel do coordenador pedagógico na efetivação do programa de ampliação do EF9A também se destaca nesse 2º capítulo. As contradições de seu trabalho auxiliarão a compreensão das análises que fizemos ao investigarmos sobre a implantação do EF9A em âmbito nacional; constatamos que, sob a perspectiva dos professores participantes das pesquisas, para melhor efetivação do programa era preciso que no interior das instituições escolares acontecessem diálogos, estudos e discussões a fim de superar a hierarquização de decisões e tornar a prática mais efetiva. Neste caso, deveriam entrar em cena os coordenadores pedagógicos, pois estes são os responsáveis por articular a proposta pedagógica junto aos professores.

## **2 A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, NA EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 08 PARA 09 ANOS**

A Teoria Histórico-cultural (THC) fundada por Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, tem como ponto fundamental a centralidade do meio no desenvolvimento humano, tudo aquilo que é cultural, social e que historicamente circunda o sujeito interfere em suas vivências minuciosamente, diferentemente do que anunciam as teses das teorias naturalistas.

Tomando o trabalho – atividade vital humana, como gênese do psiquismo complexo, Vigotski, Luria e Leontiev conferiram novos rumos às investigações psicológicas, tendo em vista a elaboração de uma teoria que superasse as inúmeras vertentes psicológicas que, grosso modo: a) desgarram o desenvolvimento psíquico de suas bases concretas, isto é, sociais e históricas; b) pressupõem a formação das estruturas psíquicas complexas como consequência natural do desenvolvimento de estruturas simples; c) preferem a existência dos fenômenos psicológicos em suas intervinculações e interdependências priorizando análises por decomposição; d) identificam o desenvolvimento psíquico com a maturação de suas bases orgânicas (MARTINS, 2012, p. 1).

Uma das questões nucleares dessa teoria é “a afirmação da natureza social do desenvolvimento psíquico” (MARTINS, 2012, p.1). Nessa perspectiva, Vigotski, constrói sua obra argumentando sobre as características do desenvolvimento humano

1) a integralidade (caráter holístico) do processo de desenvolvimento, a unidade de diferentes aspectos e linhas de desenvolvimento (a existência de uma regularidade comum vinculada à unidade intersistêmica); 2) no desenvolvimento, há não só mudanças quantitativas, mas também qualitativas; 3) há desníveis de desenvolvimento global, ou seja, mudanças de tempo ou velocidade; 4) heterocronia e desproporcionalidade do desenvolvimento de diferentes linhas (por exemplo: diferentes partes do corpo, tanto glândulas endócrinas quanto funções psicológicas desenvolvem-se em diferentes velocidades, no seu próprio ritmo, trajetórias, e tempos diferentes); 5) o aparecimento de neoformações, talvez acompanhadas por regressão, involução de conquistas prévias; 6) o desenvolvimento é caracterizado por mudanças estruturais, que são relacionadas à diferenciação de estruturas prévias e de velocidades de desenvolvimento das diversas partes de todo o sistema; 7) a existência dos períodos ótimos do desenvolvimento de diferentes partes do corpo e da personalidade (MESHCHERYAKOV, 2010, p. 703).

Neste processo as funções psíquicas superiores, ou seja, as capacidades tipicamente humanas, estão para além daquelas elementares determinadas pela natureza biológica do sujeito. Essas funções existem em decorrência da relação do sujeito com o meio social e cultural e da conseqüente mediação dos instrumentos e signos, sendo a linguagem o mais importante desse sistema de acordo com a teoria historicizadora (Facci, 2004).

É durante o desenvolvimento, constituído pela dinâmica da vivência de cada sujeito em sua vida social que ocorrem as transformações das funções elementares, das quais surgem as funções psíquicas superiores; umas não se sobrepõem às outras, mas se inter-relacionam essencialmente nesse processo de transformação e desenvolvimento. Entender que o sujeito se constitui a partir das necessidades humanas estabelecidas na relação entre ele e o meio é uma das principais tarefas dos autores que se filiam à teoria Histórico-cultural.

Diferentes atividades que envolvam música, arte, dança, raciocínio lógico, linguagem oral e escrita, desempenham papel crucial no desenvolvimento humano, contribuem essencialmente nesse processo de transformação; entre essas atividades, destacamos a atividade lúdica e em especial, a brincadeira de faz de conta, pela influência decisiva que esta tem no processo de constituição e aprimoramento da imaginação, assumida não apenas como um capricho do cérebro, mas como condição importantíssima para a expansão das funções psíquicas superiores.

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (PRESTES, 2008, p. 25).

A imaginação, diretamente relacionada à capacidade de criar, é uma atividade tipicamente humana e ao ser favorecida à criança pela brincadeira, permite a ela livrar-se de amarras de sua condição imediata. A imaginação durante a brincadeira é essencialmente exposta a uma evolução, a um crescimento, ao desenvolvimento e, o faz de conta nesse caso, ganha destaque por garantir também uma mudança na significação dos objetos. É sobre essa brincadeira e o modo pelo qual é concebida na perspectiva Histórico-cultural que discorreremos agora.



## 2.1 A brincadeira de faz de conta

A brincadeira, corriqueiramente, é entendida como tudo aquilo que diz respeito à oposição ao que é sério; muitas vezes é qualificada como distração e frivolidade e, como esta forma de ação é mais frequente entre as crianças, conseqüentemente, estas também não são levadas a sério neste modo de expressão.

Muitas teorias, em especial, a THC, têm tornado explícita a importância da brincadeira de faz de conta, dessa forma de expressão no desenvolvimento humano e auxiliam significativamente a superação do olhar simplista sobre essa atividade. Evidenciamos as características do faz de conta, em especial a sua dimensão imaginária

O jogo de faz-de-conta é caracterizado pela dimensão imaginária, mas esta tem um vínculo genético com o real. No espaço das ações lúdicas, a criança reelabora suas vivências cotidianas. O que constitui a matéria da situação imaginária origina-se do diretamente vivenciado, observado ou conhecido (GÓES, 2008, p. 2).

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se as regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VIGOTSKI, 2007, p. 117).

Brincar de faz de conta propicia às crianças, habilidades de compreensão das diversas relações que se estabelecem cotidianamente em suas vidas, sobretudo no que diz respeito à elaboração da imagem, dos papéis que cada membro representa na sociedade e às regras que se fazem presentes nessas relações.

O jogo propicia uma relação estrita entre a ação da criança e o desenvolvimento psíquico e também em decorrência disso, o jogo é considerado uma atividade especialmente importante para o desenvolvimento da criança e a compreensão do mundo pela mesma

Os escritos de Vigotski (2000) e Leontiev (1988) sobre as relações entre o jogo e o desenvolvimento estabeleceram o jogo como uma atividade especial da criança, não só porque permite que ocorram importantes transformações psíquicas no sujeito (plano ontogenético), mas também porque se trata de uma atividade que só pode surgir em determinado momento da vida em sociedade (plano filogenético) [...] (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009, p. 295).

Rocha (2009) também explicita a influência dessa atividade para o desenvolvimento humano, pautada na teoria de Vigotski

Para Vygotsky (1994), é o jogo de faz de conta que se constitui em instância com intenso potencial para a constituição de zonas de desenvolvimento proximal. Ao definir desta maneira o “faz de conta”, este autor destaca que, através deste tipo de brincadeira, desenvolvem-se os processos psicológicos mais importantes no processo de humanização do homem, com especial ênfase para a independência do campo perceptual imediato, a capacidade de operar no plano simbólico, a apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo, a linguagem e a imaginação (ROCHA, 2009, p. 205).

No jogo de faz de conta, assumem-se os papéis, as ações substitutivas e o uso de objetos substitutivos; o imaginário destaca-se e as regras tornam-se implícitas, porém, presentes e plausíveis. Essas características dessa modalidade de jogo se inter-relacionam substancialmente com o que Elkonin descreve sobre o desenvolvimento da capacidade de brincar

[...] A situação imaginária e o papel são justamente o que comunica um novo sentido às ações das crianças com os brinquedos. Trasladam a manipulação com os objetos para outro plano. A criança já não manipula simplesmente os objetos, como faz o pequenino da primeira idade pré-escolar e como poderia parecer ao observador superficial. Agora joga com objetos, executando com eles determinadas ações[...] Somente quando no jogo infantil se dão uma situação imaginária e um papel, ele adquire para as crianças um novo sentido e chega a ser o prolongado jogo emocional que costumamos ver entre as crianças mais velhas (ELKONIN, 2009, p. 251).

Elkonin (2009) descreve experiências realizadas para observação do desenvolvimento do jogo protagonizado em crianças na idade pré-escolar, e ao explicitar a evolução do mesmo, esclarece-nos que

[...] O jogo só é possível se houver ficção. A evolução da atitude das próprias crianças em face do jogo fundamenta-se em que, no final da idade pré-escolar, elas começam a compreender que jogar é

representar o homem, e sem essa representação não existe jogo (ELKONIN, 2009, p. 275).

Nesse sentido, a representação é a chave fundamental para o desenvolvimento das características intelectuais e psicológicas da criança, capacidades estas especialmente favorecidas pela brincadeira de faz de conta.

E a brincadeira no contexto escolar? Os anos iniciais do EF, atualmente, visam o atendimento às crianças de 6 a 10 anos. A escola tem seus propósitos relativos ao desenvolvimento de habilidades e competências em diversas áreas do conhecimento, raciocínio lógico, leitura e escrita. A atividade de faz de conta, por sua vez, é muito propícia à garantia dessas habilidades por estar diretamente relacionada ao desenvolvimento da capacidade de imaginação, de criar, de projetar, de inventar. As invenções por sua vez não se referem apenas às grandes invenções inusitadas, mas também aquelas que acontecem na vida cotidiana, consideradas normais.

Vale ressaltar, nessa discussão que, segundo estudos de Elkonin, ao historicizar o jogo de faz de conta na ontogênese (desenvolvimento de cada ser humano), ensina que

[...] o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*, *dar de comer com a colher*, *dar de comer com a colher à boneca*; *dar de comer à boneca como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo *protagonizado*. A dedução mais importante que se pode inferir [...] é a prova de que todas as transições [...] requerem a direção dos adultos, e cada uma delas requer modos especiais de direção. **A ideia da espontaneidade do desenvolvimento do jogo protagonizado pelas crianças é devida a que os adultos não se apercebem da direção que exercem realmente e de maneira espontânea** (ELKONIN, 2009, p. 258-259). (grifo nosso)

Esse processo é altamente favorável à flexibilização e plasticidade do desenvolvimento da criança, pois a mesma começa a agir no campo da significação, os preceitos do jogo não são dados anteriormente e explicitamente como nos jogos de regras, ainda que no jogo de faz de conta, as regras se apresentem intrínsecas aos papéis, ações e substituições assumidas. Neste sentido, as regras são reconstruídas no próprio percurso do jogo de faz de conta pelas próprias crianças, nas mais variadas relações que estabelecem enquanto jogam, enquanto se prolonga o jogo protagonizado e na mesma

medida, o imaginário se redimensiona em decorrência da postura ativa da criança na formatação do enredo, dos papéis das estratégias e ações.

[...] O estudo do desenvolvimento do jogo protagonizado é interessante em dois sentidos: primeiro, porque assim se descobre com maior profundidade a essência do jogo; segundo, porque, ao **descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do jogo em seu desenvolvimento, pode-se facilitar a direção pedagógica e a formação dessa importantíssima atividade da criança** (ELKONIN 2009, p. 234). (grifos nossos)

No que diz respeito à direção pedagógica, evidenciamos o papel do professor na organização e inserção da atividade lúdica entre as demais atividades escolares.

Da participação do adulto e suas relações com a criança, decorrem as possibilidades de constituição e desenvolvimento da capacidade de brincar das crianças. Nas instituições educacionais, onde, atualmente, as crianças cada vez mais cedo são inseridas, essa forma de expressão necessita ser colocada em pauta, analisada, bem como averiguar como tem sido considerada em meio às outras atividades pedagógicas desenvolvidas.

A brincadeira no espaço escolar precisa ser objetivada pelos docentes, necessita ocupar um espaço equilibrado na rotina diária junto às demais atividades de alfabetização e leitura, especialmente nos anos iniciais. É importante ainda considerar a brincadeira para além de um simples recurso pedagógico que, se não se fizer presente não faria falta, mas sim em sua essência, em suas características favorecedoras do aprimoramento de aprendizagens e desenvolvimento nas crianças.

O valor que determinadas brincadeiras terão para as crianças na escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse contexto, pelos adultos que o frequentam. As formas de mediação realizadas pelo professor, a organização dos espaços e tempos da escola e dos materiais que se encontram ao alcance das crianças nos momentos de brincadeiras, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 634).

As mediações e intervenções do docente dependem da concepção que se tem sobre criança, aprendizagem e desenvolvimento. Porém, essa concepção está estreitamente ligada ao conhecimento teórico que os profissionais têm sobre esses termos.

A brincadeira depende da interpretação dos atores sociais, se a formação e embasamento teórico dos profissionais forem pouco sólidos, conseqüentemente, superficial também será a interpretação da brincadeira da criança pelo adulto (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 635).

O brincar não remete apenas a um momento de prazer, uma necessidade da criança, embora essa seja, quase consensualmente, a interpretação que predomina nas justificativas dos adultos que trabalham com as crianças.

A brincadeira enseja no desenvolvimento da criança o alcance de níveis superiores de aprendizagens, nas instituições educacionais essa evolução depende da estrita relação de mediação entre professor e aluno.

O conceito de mediação pedagógica surge como contraponto ao que se chama mediações cotidianas e diferencia-se destas, basicamente, por duas características específicas: a intencionalidade e a sistematicidade (ROCHA, 2005, p. 42).

O professor é o integrante mais experiente num grupo de crianças, é o responsável por planejar e oferecer oportunidades de expressão e desenvolvimento aos alunos, ele “pode ser o sujeito especialmente capacitado para possibilitar aos indivíduos caminharem além dos níveis de desenvolvimento já garantidos na esfera de suas competências individuais” (ROCHA, 2005, p. 43). As intervenções e mediações do professor tem especial influência na ampliação de experiências, das mais simples às mais complexas por parte da criança. “A perspectiva histórico-cultural tem a mediação como grande contribuição para o aprendizado, apesar de ser difícil encontrar um conceito para o termo” (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 637).

A mediação, para Vigotsky, consiste em fazer de um processo simples de estímulo-resposta, um ato complexo por ser mediado, em que a relação deixa de ser direta e passa a ter a intervenção de um elemento externo. O autor vai relacionar a ideia de mediação com a sua função pedagógica, o professor se coloca no papel de mediador na relação existente entre a criança e seu desenvolvimento (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 637).

Para que o brincar se estabeleça como um momento de oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento nas instituições educacionais, faz-se

necessário um trabalho pormenorizado por parte do professor. Para isso, o docente precisa conceber a complexidade do brincar de faz de conta e não apenas como um momento de atividade livre, simples e prazerosa da criança.

[...] Os avanços de ordem psíquica podem ser afetados diretamente pelo espaço (ou pelos espaços) de responsabilidade que o professor assume em relação aos seus alunos. Esta configuração do papel do professor implica a necessidade de sistematização e de organização de condições no cotidiano das instituições educacionais, bem como o uso de estratégias deliberadamente organizadas para que estes objetivos possam ser alcançados. Implica também, a necessidade de sua competência em identificar, em relação aos aprendizes, o que ainda é precário, com vistas a possibilitar superações. [...] (ROCHA, 2005, p. 45).

Navarro & Prodócimo (2012) reiteram ainda que a própria postura do professor, sua presença, a organização do ambiente seus espaços e objetos também se constituem em mediação. Vale ressaltar que o silêncio por parte do professor ou a falta de organização do ambiente remete, da mesma forma, à mediação; ou seja, a mediação pode ser mais ou menos propícia ao desenvolvimento, caso se coincidam intencionalidades, estratégias e ações do docente com aquilo em que se pretende que as crianças se constituam.

“No jogo de faz-de-conta, as regras estão ocultas, sendo necessário um trabalho de análise para reconhecê-las e identificá-las.” (ROCHA, 2005. p. 88). Reiteramos aqui essa característica da atividade de faz de conta para enfatizar que a mediação do professor é imprescindível; a preparação e observação sobre o jogo protagonizado são tão necessárias quanto para as outras modalidades de brincadeiras e para quaisquer outras atividades consideradas importantes para o desenvolvimento infantil.

O professor precisa de fundamentação teórica e de um olhar aguçado para identificar, para reconhecer as premissas na brincadeira de faz de conta. A riqueza das características estruturais desse jogo nem sempre é explícita aos olhos do adulto, por não implicar apenas na manipulação de objetos, mas na substituição destes e de ações da própria criança, por estar envolta em temas e argumentos construídos por ela a partir de contextos de vivência e experiência. A partir daí a criança compreende situações e relações interpessoais, cujas regras estão implícitas.

Ao falarmos em formação continuada do professor, fazemos apontamentos diretos ao Coordenador Pedagógico nas instituições educacionais que de modo geral e conforme a literatura explícita é também um professor que articula o trabalho pedagógico junto aos professores e junto aos alunos.

## **2.2 O coordenador pedagógico: discussões sobre sua prática na formação continuada de professores**

A formação continuada de professores é, atualmente, uma necessidade consensual para aperfeiçoamento dos profissionais nos diferentes segmentos de ensino. A LBB 9394/96, em seu art. 67 que dispõe sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino em promover a valorização dos profissionais da educação, no inciso V prescreve “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Destaca-se que no projeto de lei que aprova o plano nacional para o decênio 2011-2020, dentre as dez diretrizes encontra-se a “melhoria da qualidade do ensino” e “valorização dos profissionais da educação”. Frente a estas prescrições, evidenciamos nessa pesquisa, o trabalho do coordenador pedagógico; os estudos de Placco, Souza & Almeida (2012) nos apresentam que

O coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país [...] (PLACCO; SOUZA & ALMEIDA, 2012, p. 5).

Saviani (2002) ao discorrer sobre a profissão supervisor educacional, destaca que foi na década de 1920 que surgiram os “profissionais da educação” e foi no campo de ação da esfera estadual que houve a reorganização dos papéis e atribuições destes profissionais, separando-se o setor técnico-pedagógico daqueles estritamente administrativos, responsabilizando-os pela orientação pedagógica, ou seja, em uma perspectiva idealizadora, esperava-se desvincular o profissional da estrita atribuição fiscalizadora que até então lhe fora atribuída. De 1920 a 1980, houve transformações quanto à nomenclatura e quanto às atribuições, inclusive

quanto à formatação dos cursos de Pedagogia responsáveis pela formação inicial desses profissionais (Saviani, 2002). Se a atividade do supervisor estava diretamente relacionada à escola, à educação, era necessária uma formação na área, assim, aos cursos de Pedagogia foi atribuída a responsabilidade pela formação do profissional que atuaria nas esferas administrativas, orientadora e supervisora. De supervisor educacional para coordenador pedagógico uma vez que suas atribuições abrangeriam atividades de coordenação da área administrativa, de orientação para alunos e professores e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, avaliando-o.

Na América Latina, o supervisor escolar que assume essas diferentes atribuições é chamado de especialista, como nos informa Rangel (2002) ao arrolar considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina “Supervisor o que procura a visão sobre, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada de trabalho” (RANGEL, 2002, p. 147).

No município de Itajubá/MG, os serviços pedagógicos são exercidos pelo Especialista em Educação; corroborando as concepções sobre o papel do coordenador pedagógico na América Latina. Esse cargo é assumido pelo pedagogo (formação mínima), com especialização em supervisão, recrutado na forma da lei por concurso público, responsável por (i) coordenar o planejamento e implementação do projeto pedagógico da escola; (ii) coordenar o programa de capacitação do pessoal da escola e (iii) realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processos educativo (ITAJUBÁ, 2011) (Anexo 2). De modo geral

O serviço pedagógico terá por finalidade articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum: ensino-aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família (Prefeitura Municipal de Itajubá, 2011)

Nesta pesquisa, assumimos a nomenclatura ‘coordenador pedagógico’ por ser a mais encontrada nas pesquisas em âmbito nacional, ao menos nas pesquisas investigadas por nós no decorrer desse trabalho, tanto no *Scielo*,



quanto na BDTD. Ainda conforme pesquisas de Placco, Souza e Almeida (2012), todos os estados brasileiros dispõem de leis sobre a função do coordenador pedagógico, com vistas à formação continuada dos professores em busca da melhoria do processo-ensino aprendizagem, todavia na maior parte dos casos, dentre as atribuições dos coordenadores, essa acaba por não se concretizar como eixo nuclear das ações, evidenciando os desafios e dilemas entrelaçados à função do coordenador pedagógico (CP).

Em Itajubá, inserido nesse contexto, o quadro não se apresenta de maneira diferente se pontuarmos os itens que especificam as atribuições típicas (anexo 3) do Especialista em Educação, conforme Lei Complementar Nº 10 de 2002, do referido município, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Carreiras e Remuneração do Magistério Público Municipal de Itajubá. É de incumbência desse profissional, orientações ao corpo docente e discente, participação em reuniões administrativas, elaboração, seleção e confecção de materiais didáticos, avaliações, dentre outras.

No contexto atual do quadro educacional, cujas políticas públicas preveem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e dos processos de ensino-aprendizagem, instituir a função do coordenador pedagógico, implica em estratégias emergentes e consensuais de melhorias educacionais.

Uma proposta de mudança se nos apresenta como necessária e oportuna, quando se cogita melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, por meio de um trabalho conjunto, consistente e coerente com as demandas. Ocorre, entretanto, que ao pensar o processo de mudança a partir da escola, sob a égide da supervisão, é preciso considerar o estágio de desenvolvimento dos professores e da equipe escolar em termos de conhecimento e compreensão das bases teórico-práticas em que ele se assenta. Implica dizer que é preciso prepará-los, ajudá-los a compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática à luz dos resultados quantitativos e qualitativos. Infere-se daí a importância da formação dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica de sua prática (ALONSO, 2002, p. 177).

Uma vez reconhecida a importância desse profissional como articulador da proposta pedagógica e formador de professores, alguns questionamentos ocorrem, sobretudo aqueles relacionados à concepção dos coordenadores sobre o próprio trabalho, sobre sua formação continuada. Teriam eles mesmos uma formação crítica, teórica e prática o suficiente para formar professores na mesma medida? A objetivação do trabalho tem implicado em efetiva assessoria

pedagógica ou se constituído como um acessório no quadro de profissionais do magistério?

Conceituamos nesse contexto o coordenador pedagógico, também como um professor, conforme proposto por Ludke & André (2006), e que também necessita de uma formação inicial e continuada adequada para garantia de sua função e objetivação de seu trabalho.

Como tem se revelado no município de Itajubá, os modos de fazer dos coordenadores pedagógicos no contexto de ampliação do EF9A? O que tem discutido e estudado com seus professores sobre as dimensões teórico-práticas que abarcam o trabalho docente com as crianças de seis anos? Qual o conhecimento desses profissionais sobre a importância da atividade lúdica no desenvolvimento psíquico da criança e a necessidade de oportunizá-la significativamente entre as demais atividades de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A implantação do EF9A no município teria, ao longo de 10 anos, influenciado um olhar investigativo e transformador por parte dos coordenadores pedagógicos junto aos seus professores? As respostas a esses questionamentos não se esgotarão aqui, mas buscar-se-á investigá-las a partir da análise do material empírico ao longo desse trabalho.

Embora se reconheça o coordenador pedagógico também como um professor, o desafio está para além do ato de ensinar, mas também de transformar, tendo em vista que suas atribuições implicam na habilidade e competência em avaliar e propor melhorias em todos os processos que levam ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Orsolon (2011), ao discorrer sobre o papel do coordenador pedagógico como agente de mudança, atribui a ele algumas ações (i) promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar; (ii) realização de um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares; (iii) mediar a competência docente; (iv) desvelar a sincronicidade do professor e torná-lo consciente; (v) investir na formação continuada do professor na própria escola; (vi) incentivar práticas curriculares inovadoras; (vii) estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente; (viii) criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola; (ix) procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor; (x) estabelecer

parceria de trabalho com o professor e (xi) propiciar situações desafiadoras para o professor.

As definições das ações dos coordenadores pedagógicos, propostas por estudiosos da área, reveladas a partir de pesquisas sobre a atuação desse profissional junto aos professores nas instituições escolares, os desafios identificados no contexto de atuação para uma formação continuada reflexiva e formadora de mudanças, avanços e transformações, reservam ao coordenador um papel idealizado que não se constitui de maneira plena nas instituições escolares.

Críticas e angústias em relação ao trabalho do coordenador pedagógico perpassam suas diversas atribuições e também a efetividade de seu trabalho. É o que nos aponta Cunha & Prado (2010) ao discutirem sobre a formação de professores centrada na escola

As dificuldades apontadas nos trabalhos, de modo geral, referem-se à organização dos encontros, que privilegiam a discussão de assuntos administrativos em detrimento de discussões pedagógicas; às condições de trabalho e à rotina sobrecarregada dos professores, com jornadas extensas e em várias escolas [...]; à burocratização do trabalho docente, com inúmeros documentos a serem preenchidos; à constante rotatividade dos professores nos grupos, impedindo o fortalecimento de vínculos e planejamento de uma formação continuada; e à falta de liderança de um professor-coordenador que se reconheça como formador (CUNHA; PRADO, 2010, p. 102).

Sendo consensual a importância atribuída à formação continuada interna às instituições educacionais, entende-se que a eficácia da mesma seria garantida se os problemas fossem discutidos e soluções fossem pensadas e planejadas a partir do *lócus* de acontecimento. Fica essa formação sob a responsabilidade do coordenador pedagógico; no entanto, a própria prática e efetivação do seu trabalho se caracterizam como um problema frente aos diversos fatores que se apresentam quanto à organização, tempo e propósitos das discussões.

Os esforços relativos ao trabalho coletivo quase se extinguem frente aos problemas emergentes nos contextos pedagógicos concretos; as discussões

com foco pedagógico são perpassadas por questões políticas, sociais e que corriqueiramente fogem do alcance de atuação dos profissionais nas escolas.

O desafio que se apresenta aos CP é no mínimo intrigante. Garantir a eficácia da prática pedagógica dos professores por estar inserido em/no contexto escolar é uma função extremamente provocadora. Além de um embasamento muito bem fundamentado em relação às teorias da aprendizagem, ele precisa ser um articulador de relações interpessoais. Cunha & Aragão (2010), afirmam que

Uma formação centrada nas necessidades dos professores supõe uma abordagem centrada nas pessoas, o que pressupõe acolhimento, escuta, consideração, disponibilidade para confrontar posições e para o diálogo (CUNHA; ARAGÃO, 2010, p. 12).

As responsabilidades que se apresentam a esse profissional são numerosas e nas mais diferentes dimensões: pessoais, políticas, administrativas e acadêmicas. Essas dimensões se articulam de modo não linear e incidem nos momentos de formação entre CPs e professores, esses encontros são momentos considerados, em sua essência, especiais por oportunizarem a discussão sobre a prática e organização do trabalho docente e o conseqüente aprimoramento profissional e pessoal.

As relações que se estabelecem nesses momentos de formação colocam em evidência os conhecimentos por parte dos CPs e também em relação ao dos professores, saberes que se constituem cotidianamente no interior das instituições a partir de práticas que se estabeleçam como referências para reflexão e não apenas como condição ou prescrição de um sistema. Neste sentido faz-se necessário considerar professores e CPs a partir da seguinte perspectiva

É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas (CUNHA; PRADO, 2010, p. 103).

Cunha & Prado (2010) enfatizam a necessidade de considerar que o professor é um adulto que desfruta de experiências e que a formação continuada articulada pelos CPs supõe como premissa os saberes constituídos na formação inicial desses professores. Tendo como apoio essa perspectiva, convidamo-los a olharem os CPs também sob essa perspectiva, aquele que serve-se de sua formação inicial, apoia-se em sua formação continuada, em sua prática cotidiana para promover reflexões e aperfeiçoamento da prática educativa junto aos professores. Ações estas permeadas pelas interfaces políticas e burocráticas, tendo ainda que articular as relações interpessoais entre profissionais da instituição, alunos e sociedade como um todo. É nesse contexto múltiplo que se efetiva o papel dos CPs e se evidenciam as contradições de seu trabalho.

Uma vez discutida a importância da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento do ser humano e a necessidade de informação e formação sobre essa temática com docentes, discutimos sobre o papel do coordenador pedagógico na formação desses professores e evidenciamos as incoerências entre o trabalho prescrito desse profissional e o efetivamente realizado. É nessa perspectiva que buscamos conhecer e analisar o que revelam as pesquisas em âmbito nacional sobre a implantação do programa de ampliação do EF, explicitando percepções e discursos quanto à atividade lúdica e o papel do coordenador pedagógico.

### **2.3 O que revelam as pesquisas realizadas em âmbito nacional sobre os processos de implantação do programa de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos**

Uma revisão bibliográfica por nós realizada no *Scielo*, com os descritores “Ensino Fundamental de 9 anos” e “Ensino Fundamental de nove anos” evidenciou-nos registros de 118 e 25 artigos, respectivamente entre os anos de 2006 à 2011. Os artigos foram organizados em planilhas e agrupados conforme as categorias encontradas, sendo elas: política, transição do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, concepção de professores e pais, prática docente – processo ensino aprendizagem e infância, relacionados ao Ensino Fundamental de 9/nove anos. Ressalta-se que foram localizados ainda aqueles referentes ao ciclo I do Ensino Fundamental (que não tratavam do ano inicial),

Ensino Médio, Inclusão e um número significativo da área da saúde (95 artigos); estes trabalhos não foram considerados na nossa categorização e análise.

Conforme a explicitação anterior, dos 143 artigos encontrados, 20 tratam o EF9A de maneira nuclear. A partir da leitura dos resumos desses 20 artigos, foi possível observar que as preocupações e/ou obstáculos enfrentados pelas redes e/ou unidades escolares para a implantação do novo sistema escolar são perpassadas por questões relativas à adequação da estrutura física, formação dos professores quanto ao processo ensino-aprendizagem, concepção de infância e currículo com a finalidade de atender às prescrições advindas do governo federal, mediadas pelas orientações de especialistas brasileiros, conforme apontamentos dos documentos expedidos pelas entidades responsáveis.

As pesquisas apresentadas nos artigos revelam cotidianos escolares no contexto de implantação e implementação do EF9A, discorrem sobre a precocidade da implantação de forma ampla e generalizada (GORNI, 2007), a ausência de participação dos docentes na organização do novo currículo (GORNI, 2007; MORO, 2009), uma significativa separação existente na transição da educação infantil para o Ensino Fundamental (KRAMER, 2006; MARCELLO & BUJES, 2011), a dificuldade de inserção de atividades lúdicas no cotidiano escolar (MORO, 2009; ROCHA, 2009; ROCHA, 2010), a aceleração e segmentação da infância (KRAMER, 2006; GORNI, 2007), antecipação equivocada das práticas realizadas com as crianças de 7 anos na antiga 1ª série (MORO, 2009; ROCHA, 2010), para o primeiro ano escolar, que agora acolhe crianças de 6 anos. Em alguns textos, seus autores argumentam sobre as possíveis repercussões desta nova forma de escolarização quanto ao desenvolvimento psicológico das crianças brasileiras, destacam que mesmo diante de algumas diferenças referentes à idade e gênero, as crianças apresentam motivação para brincar. Via de regra, os pesquisadores chamam a atenção para os desafios que a política brasileira educacional tem de enfrentar de modo a assegurar suas prescrições e sobre a importância desses apontamentos para a articulação pedagógica nas creches, pré-escolas e escolas.

Destacamos nos artigos encontrados na base *Scielo*, em relação ao processo de transição do EF de 8 para 9 anos e suas implicações, as evidências relativas às questões que envolveram o caráter dado à dificuldade em inserir a atividade lúdica no currículo do 1º ao do EF9A. A saber, nossa pesquisa assume como parâmetro o pressuposto da Teoria Histórico-cultural que defende a atividade lúdica, sobretudo o faz de conta, como linguagem essencial no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Rocha (2009), em suas pesquisas embasadas por tal teoria, confirma as preocupações relativas ao quadro geral da presença do faz de conta em meio às demais atividades nas instituições escolares

O quadro geral sobre o lugar ocupado pela atividade lúdica – e, de modo especial, pelo faz de conta – é, de nossa perspectiva, preocupante porque pode representar possíveis prejuízos no que se refere ao enriquecimento da imaginação, da capacidade de operar no campo simbólico, de independência do campo perceptual imediato e da apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo destas crianças, processos já apontados como especialmente possíveis/importantes de se desenvolverem neste tipo de brincadeira (ROCHA, 2009, p. 210).

Observamos que na organização curricular, ainda que no discurso os profissionais da Educação considerem-na importante, a atividade lúdica não tem sido tratada como deveria nas práticas educacionais com crianças de seis anos. A concepção sobre o brincar, sobretudo o faz de conta parece revelar-se num sentido contrário ao que os estudiosos anunciam e defendem. Essa atividade não é mencionada sob a perspectiva fundamental de contribuição para o desenvolvimento da imaginação. As pesquisas indicam que prevalece o tratamento das brincadeiras infantis num sentido pejorativo, entendendo-as como pormenor entre as atividades escolares.

Cordazzo & Vieira (2008), ao investigarem sobre as brincadeiras mais presentes entre as crianças de 6 à 10 anos de idade que cursam o Ensino Fundamental, relatam que

Um fator percebido pelo relato das observações foi que quanto mais velhas as crianças, menor o número de brincadeiras observadas. Entre as crianças de 1as e 2as séries foram observadas 17 tipos diferentes de brincadeiras. Já entre as crianças de 3as e 4as séries apenas 11 tipos de brincadeiras foram observadas, o que

corresponde a uma redução de 35% no número de brincadeiras (CORDAZZO & VIEIRA, 2008, p. 371).

Crianças menores, próximo dos 06 anos, utilizam a brincadeira com mais frequência do que as crianças com mais idade, próximo dos 10 anos. Pesquisas revelam que a brincadeira, na sociedade contemporânea colabora para a constituição de características peculiares das crianças, não sendo de maneira diferente quando as crianças estão no ambiente escolar. Destacamos as produzidas pelos colaboradores da Teoria Histórico-cultural, Vigotski, Elkonin e Leontiev que consideram a atividade lúdica “como uma das fundamentais para o desenvolvimento infantil” (Rocha, 2009, p. 205). Portanto, as brincadeiras não podem ou não deveriam ser excluídas das propostas pedagógicas das instituições escolares, mesmo que os objetivos pedagógicos e sociais ensejem a maior participação das crianças menores no processo de alfabetização. Em relação à criança no contexto escolar, pesquisas evidenciam ainda que

[...] tendo em vista sua condição de sujeitos inseridos em uma cultura grafocêntrica, as crianças voltaram-se para a apropriação da língua escrita, engajando-se individual e coletivamente em diversos eventos de letramento. Na análise do cotidiano da sala de aula evidenciou-se que a cultura de pares daquele grupo de crianças foi caracterizada tanto pelo desenvolvimento de brincadeiras como pela investigação dos usos e sentidos da língua escrita de forma sistemática, mesmo não tendo sido este o objetivo proposto pela professora da turma.[...] (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2008, p. 138).

Ao pesquisarem sobre a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, com foco na transição da criança de uma escola de Educação Infantil para uma escola de Ensino Fundamental, Neves, Gouvêa & Castanheira, (2008), evidenciam que mesmo frente ao consenso social de faz-se necessário a garantia de que a criança desde a mais tenra idade, tenha contato com a escrita e leitura, a alfabetização não deve se sobrepor sobre as brincadeiras, de modo a quase extingui-las das práticas pedagógicas.

Ainda de acordo com esses pesquisadores, a criança, desde sua primeira infância está inserida em uma cultura e interage constantemente com as demais pessoas, participantes de seu contexto social, desenvolvendo suas aprendizagens e interessando-se por constantes descobertas. Desta forma, sendo participante de uma cultura letrada, suas motivações pela descoberta da



leitura e da escrita, via de regra, não seriam diferentes. Tais interesses das crianças, todavia, necessitariam ser considerados de maneira equilibrada com as outras diferentes expressões e linguagens, conforme as orientações do governo federal, mediadas por especialistas da área. É válido ressaltar que os documentos expedidos pelo Ministério da Educação e Cultura, afirmam em suas prescrições de que

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens (BRASIL, 2006, p. 8).

A realidade no contexto escolar por sua vez, parece não atender às orientações do governo federal, sendo que se esperava organização e planejamento para a implantação do EF9A. Um ano a mais para as crianças no Ensino Fundamental significa também mais tempo para a aprendizagem e potenciais e melhores resultados ao final do 1º ciclo de alfabetização, mas a própria conjunção adversativa “no entanto” da citação acima, diz por si, que as atividades, de ensino não deveriam se ater somente às atividades voltadas para a leitura e escrita. Flach (2009), ao discutir sobre a conquista do direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil, afirma que

Em um país de formação histórico-social baseada no clientelismo, exclusão e descompromisso governamental, a ampliação da escolaridade obrigatória – ensino fundamental de 9 anos – põe de forma explícita a preocupação em garantir um maior número de crianças no contexto escolar, mas também expõe a necessidade de rever a organização do sistema educacional brasileiro, para que a presente proposta se efetive na realidade material e não se torne, como tantas outras, mera previsão legal sem efetividade prática (FLACH, 2009, p. 516).

Sobre a garantia da qualidade real do atendimento às diretrizes governamentais, pesquisas relacionadas à política de ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, pressupõem que o que determinará o sucesso e qualidade de tal marco legal ou a representação de mais uma ação de caráter político, depende de sua forma de planejamento e organização. É o que nos apresenta Gorni (2007) e Santos (2010) ao discutirem respectivamente

sobre o necessário planejamento de formação aos profissionais e organização da infraestrutura para a implantação do programa Ensino Fundamental de Nove Anos e, sobre as prescrições curriculares para tal programa

A medida em que uma ou outra das possibilidades vai ser alcançada depende, em grande parte, da maneira como a proposta chegue às escolas e seja nelas apreendida, analisada e, em decorrência, implementada. Assim, o processo de conscientização, envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nas diferentes instâncias educacionais com a concretização desta proposta deve ser o grande diferencial para que a mesma produza bons resultados (GORNI, 2007, p. 69).

Para os acadêmicos, definidas as orientações gerais, com as finalidades e objetivos do ensino fundamental pelas Diretrizes, cabe aos professores planejarem o ensino, de acordo com a realidade de sua turma, tendo como horizonte essas definições mais amplas que, provavelmente, estarão também presentes em documentos de seus estados e municípios. Este seria um dos caminhos para se garantir a qualidade da educação, por envolver aprendizagens significativas, por estarem enraizadas na realidade local (SANTOS, 2010, p. 847).

Assim sendo, os profissionais diretamente envolvidos, sejam eles coordenadores pedagógicos, professores ou diretores, necessitam de garantias de participação ativa e estudo para que esta implantação aconteça de fato, efetivando a oportunidade de renovar os sentidos do currículo e “assegurar a todas as crianças brasileiras de seis anos de idade o direito a uma educação que, mais do que garantir acesso, tem o [objetivo] de assegurar a permanência e a aprendizagem de qualidade.” (BRASIL, 2006, p. 12)

Aprendizagem de qualidade pressupõe também considerar a criança, sua singularidade e seu desenvolvimento. A partir dos aportes da teoria Histórico-cultural, estudiosos do assunto, como Rocha (2007), destaca as contribuições de Vigotski, sobretudo a ênfase dada por ele ao jogo de faz de conta e a importância deste para a constituição de zonas de desenvolvimento proximal, na infância.

Ao definir desta maneira esta modalidade de brincadeira, Vygotsky destaca que é através dela que se desenvolvem os processos psicológicos mais importantes de serem garantidos no desenvolvimento das crianças, com especial ênfase para a capacidade de operar no campo simbólico, a independência do campo perceptual imediato, a apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo, a linguagem e a imaginação (ROCHA, 2007, p. 270).

Os jogos de faz de conta são ainda menos considerados nas práticas educacionais. Sobre a brincadeira, quando são referenciados, remetem a jogos de maneira geral que favorecem o aprendizado de conteúdos tipicamente escolares, considerando as brincadeiras como meros recursos para o processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática.

As implicações e razões para a proposta de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos foram muitas e referem-se às mais diversas dimensões: econômica, social, cultural, política e psicológica. O gerenciamento dessas perspectivas necessita de discussão e planejamento, para atendimento ao público alvo – a criança de seis anos e garantia de qualidade, a partir daquilo que melhor e mais adequadamente atenda a suas necessidades, considerando suas peculiaridades em primeiro plano.

É preciso ter clareza de que, para além de promover importantes ajustes no plano de ensino para as classes de 1ºEF9 destinadas às crianças de 6 anos, é fundamental a construção e implementação de um projeto pedagógico próprio da instituição, que abranja a educação básica como um todo, no sentido de garantir integração ao processo escolar, tal como pretendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010. Trata-se de um investimento desafiador, posto que implica mobilização de toda a equipe escolar na revisão das concepções que devem nortear as práticas educativas, tais como: educação, escola, conhecimento e aprendizagem (KISHIMOTO et al, 2011, p. 206).

Pesquisas científicas como as de Kishimoto, 2011; Gorni 2007; Neves, Gouvêa & Castanheira, 2011 demonstram, entre tantas outras considerações, os impasses que os profissionais, na base, ou seja, nas instituições escolares, encontram em sua prática, em relação à garantia da eficácia dos propósitos e objetivos da ampliação e implementação do EF9A. Evidenciam a necessidade de diálogos, discussões e estudos no interior das instituições educacionais para que as leis e diretrizes venham a acontecer eficazmente na prática educacional. Nessa perspectiva entra em destaque o papel do coordenador pedagógico, responsável pelo encaminhamento de estudos e formação continuada junto aos professores nas unidades educacionais de ensino.

Quanto ao papel dos coordenadores pedagógicos, conforme a literatura explicita “que também é um docente e desenvolve suas atividades junto com os professores, com o propósito bem claro de favorecer o processo de ensino e promover a aprendizagem no espaço escolar” (ANDRÉ & VIEIRA, 2006, p. 14),

há de se considerar seu papel fundamental de articulador na implementação de práticas pedagógicas eficazes, tendo em vista o aperfeiçoamento do ensino intencional às especificidades do público atendido.

A partir da análise no banco de dados do *Scielo* e identificada a necessidade de participação dos coordenadores pedagógicos tanto no processo de implantação e implementação do EF9A, como no desenvolvimento de pesquisas científicas sobre essa temática, a fim de esclarecer em que se constitui, na realidade, esse trabalho de articulação pedagógica junto ao corpo docente, procedemos a uma nova pesquisa bibliográfica na base de trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Considerando que essa pesquisa em construção se interliga a outros trabalhos realizados no Grupo de Pesquisa “Formação e Trabalho Docente” servimo-nos de uma pesquisa bibliográfica realizada no referido grupo com os descritores “Ensino Fundamental de 9 Anos” e “Escola de 9 anos”, num recorte temporal de 2006 à 2012<sup>4</sup>.

Nosso foco foi identificar a presença dos coordenadores pedagógicos como sujeitos participantes desses trabalhos, os motivos pelos quais foram escolhidos e o que seus discursos revelavam em relação à implantação e implementação do EF9A, a partir das categorias previstas – atividade lúdica e trabalho docente; *a posteriori*, analisamos as características das vozes dos coordenadores pedagógicos, buscando as (não)coincidências de suas concepções (principalmente quanto às articulações entre a atividade lúdica e o trabalho docente), o que seus discursos revelam a partir do arcabouço teórico que defendem e o que a prática evidencia.

De 51 trabalhos selecionados na pesquisa bibliográfica da BDTD, e que atendiam à temática em discussão, a partir dos descritores acima citados, em 18 houve a participação dos coordenadores pedagógicos, sendo 16 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, embora em nenhuma dessas situações esses profissionais tenham sido eleitos como únicos sujeitos. Observamos que os motivos pelos quais os coordenadores pedagógicos foram envolvidos nas pesquisas podem estar relacionados à necessidade de uma

---

A pesquisa bibliográfica na BDTD, de 2006 à 2010 foi realizada por Sara Janaína Alves Batista, sob a orientação da mesma orientadora dessa dissertação. A complementação de 2011 à 2012 foi realizada pela orientanda desse presente trabalho.

visão holística do processo educacional, sobretudo em relação ao ensino-aprendizagem das crianças de seis anos de idade e dos docentes atuando nesse segmento. Quanto à participação dos mesmos no processo de organização e planejamento para a implantação do EF9A nas unidades escolares, as pesquisas revelam o aligeiramento das informações aparentemente inusitadas tendo em vista que a LDB 9.394/96 já dizia a esse respeito conforme redação dada pela Lei nº 11.114 de 2005, as dissertações de Klein (2011) e Lencioni (2012) exemplificam essa situação frequente nas pesquisas, conforme evidências já explicitadas por nós, na construção desse trabalho a partir da análise dos artigos localizados no *Scielo*

A coordenadora pedagógica foi informada sobre a mudança na organização do EF através de momentos de formação na Diretoria Regional de Educação. Ela ressaltou que não foi feita nenhuma consulta sobre a opinião dos sujeitos, e sim, um comunicado (KLEIN, 2011, p. 160).

Está nítido também que o novo EF foi implantado no município, mas sem os subsídios necessários, pois houve o desconhecimento sobre o que, para quem, porque e como (re) construir o fazer pedagógico [...] (LENCIONI, 2012, p. 83).

Leal (2011) também explicita os entraves e opiniões antagônicas entre os sujeitos envolvidos em sua pesquisa, revelando que alguns entenderam que houve discussões prévias sobre a ampliação do EF, já para outros, essa discussão foi insuficiente e pautou-se – no melhor dos casos - mais na preocupação e adequação da infraestrutura especificamente, do que na construção de um currículo que atendesse amplamente às necessidades correlativas à entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Mesmo tendo sido estabelecido o ano de 2010 para que Estados e Municípios organizassem tal implantação, as informações dos coordenadores revelam a insuficiência desse planejamento, salvo algumas exceções apresentadas a seguir. A pesquisa de Moraes (2011), realizada em São Carlos/SP, por exemplo, explicitou que a partir da informação sobre o processo de ampliação do EF já foi oferecido um curso para preparação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico docente e no atendimento metodológico das crianças de seis anos, agora no 1º ano do EF9A

O curso totalizou aproximadamente oito encontros e de acordo com o depoimento das coordenadoras, [...], o foco central foi a explanação das expectativas para o trabalho com as turmas de primeiro ano. Ressaltou-se que o primeiro ano era destinado à alfabetização, mas não seria o foco principal e sim consequência do desenvolvimento de atividades lúdicas (MORAES, 2011, p. 126).

Outro trabalho efetuado em Ponta Grossa/PR corrobora a afirmação quanto às exceções em relação àquelas instituições que se organizaram para a mudança

O discurso dos sujeitos das escolas pesquisadas, afirmou que realmente houve modificações provocadas pela Lei que ampliou o EF para nove anos, especialmente na organização escolar em seus aspectos pedagógicos, administrativos e físico, justamente para poder continuar atendendo as crianças com seis anos da mesma maneira que eram atendidas na EI (SAMWAYS, 2012, p. 81).

Considerar que era preciso discussões e reflexões sobre a forma de atendimento dessas crianças de seis anos no nível fundamental, já implica em estratégias favoráveis à aprendizagem das mesmas. O trabalho eficientemente realizado junto a essas crianças depende dos esforços coletivos entre profissionais, de ações pedagógicas num sentido amplo, exatamente pela complexidade que envolve o fenômeno educacional como um todo. Um trabalho coletivo, por sua vez, se constitui, sobretudo, a partir de ações individuais, contudo inseridas num contexto social mais amplo. Sobre a dimensão coletiva do trabalho, Clot aponta-nos que

[...] toda competência individual foi formada e continua constantemente apoiada na cultura profissional coletiva. Essa referência social é, para cada um, ao mesmo tempo a base indispensável de troca e o lugar de expressão de sua personalidade [...] (CLOT, 2006, p 36).

A partir dessa perspectiva é possível inferir que ações pedagógicas dos professores, gestores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais das instituições escolares é que resultarão no trabalho eficazmente realizado, considerando que o todo é composto pelas marcas e ações de cada indivíduo; os resultados, sejam eles positivos ou negativos, são produtos de ações conjuntas que caracterizam as relações estabelecidas pelas ações individuais. A intenção em conhecer e discutir a implantação do programa de ampliação do EF de oito para nove anos depende dos diversos olhares e ações que

compõem o gênero do trabalho docente. Considerando a dimensão coletiva do trabalho e das questões de gênero proposta por Clot, é possível refletir sobre o trabalho específico do coordenador pedagógico enquanto profissional capaz de “atuar como agente produtor de mudanças nas práticas dos professores e, talvez, nas práticas sociais mais amplas” (ALMEIDA & PLACCO, 2011)

[...] Gênero sempre se tratará das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de “aprender” as coisas e as pessoas num determinado meio. [...] O gênero conserva a história. [...] Um grupo não é uma coleção de indivíduos, mas uma comunidade inacabada cuja história define também o funcionamento cognitivo coletivo (CLOT, 2006, p. 38).

Os coordenadores pedagógicos cientes da nova organização do Ensino Fundamental realizam esforços para atender às prescrições do governo federal. Mesmo não tendo sido significativa a participação destes profissionais nas discussões iniciais em seus municípios e ou instituições escolares sobre a implantação do EF9A, segundo informam as pesquisas consultadas.

Pelo fato de se falar em um novo EF, que obrigatoriamente requer mudanças estruturais, organizacionais, administrativas e curriculares, já que além de aumentar a escolaridade obrigatória por mais um ano, também insere a criança aos seis anos no EF, o tempo destinado para discussões e planejamento do novo Ensino Fundamental foi insuficiente [...] (LENCIONI, 2012, p. 82).

A análise dos trabalhos de nossa pesquisa bibliográfica evidenciou-nos situações que elucidam a tarefa do coordenador pedagógico. De modo geral, foram anunciadas as mudanças que ocorreriam e o conhecimento e aprofundamento sobre a proposta parecem ter dependido de iniciativas próprias desses profissionais. É o que podemos destacar nas pesquisas de Antunes (2010), Bezerra (2011), Klein (2011), Lencioni (2012), Moraes (2011), Ronsoni (2011), os coordenadores pedagógicos, sujeitos dessas pesquisas, que buscaram meios para compreender e articular o programa de ampliação do Ensino Fundamental, pesquisas em documentos orientadores, organização de equipes de estudos em face do aligeiramento da implantação, informações incompletas e da falta de clareza sobre a concepção da implantação por parte das secretarias estaduais ou municipais de educação.

Ressaltamos que foram restritos os casos em que houve maior organização e preparo prévio por parte dos órgãos indutores, podemos citar Lima (2011) que em sua pesquisa, evidenciou a partir da narrativa de alguns sujeitos que foram organizados seminários pela Secretaria Municipal de Educação, a fim de que as ideias fossem discutidas pelos coordenadores pedagógicos e posteriormente articuladas no interior das instituições educacionais.

Observamos que nessas pesquisas realizadas, há uma significativa incidência em explicitar os desafios e entraves no atendimento às determinações legais; no entanto, podemos evidenciar que nos meandros desse processo há atividades/ações, esforços e motivos para efetivar o trabalho, mesmo que este não estivesse claramente prescrito nas leis, orientações, entre outros.

A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra parte “sub-entendida”[...]: a parte sub-entendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (CLOT, 2006, p.41)

Mesmo não sendo de acordo imediato à proposta de ampliação do EF, os coordenadores pedagógicos buscaram ações, meios e recursos para garantir a eficácia das prescrições e suas respectivas orientações, evidenciando aí as marcas explícitas e implícitas de seu trabalho, neste caso, as características do gênero do trabalho docente. Porém, na mesma medida em que se apresenta a atividade docente frente à necessidade decorrente de garantir o trabalho prescrito, evidencia-se as (não) coincidências, a partir do trabalho efetivamente realizado. Sobretudo em relação à reorganização do fazer pedagógico no 1º ano do EF9A.

As contradições se revelam nas pesquisas realizadas por Klein (2011) e Lencioni (2012), embora os coordenadores pedagógicos reconhecessem e corroborassem a necessidade de organizar propostas pedagógicas diferenciadas para as crianças de seis anos no ensino Fundamental, de modo que a centralidade não fosse a alfabetização, as discussões entre



coordenadores e professores em reuniões de formação continuada ou em conselhos de classe, observadas durante a construção do material empírico revelam que o foco eram as avaliações de hipóteses de escrita dos alunos, questões comportamentais, de dificuldades de aprendizagem e sociais envolvendo a participação efetiva na vida dos alunos.

Na pesquisa de Lima (2011), observa-se que a ênfase destacada, na voz de uma coordenadora pedagógica, é a necessária inserção da atividade lúdica no planejamento, porém cita as aulas de Artes e Educação Física como sendo os momentos mais propícios. Infere-se que, nas demais áreas e ou disciplinas, a atividade lúdica não seria incorporada de modo equilibrado entre as atividades, sejam elas voltadas para a alfabetização, em Língua Portuguesa, ou Matemática. Em Tenreiro (2011), observa-se também a defesa pela atividade lúdica pelos sujeitos da pesquisa, todavia o destaque foi dado às brincadeiras com fantasias que aconteciam no momento do recreio.

Na mesma perspectiva, o trabalho de Samways (2012), revela a importância dada por coordenadores pedagógicos à atividade lúdica nas propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, no entanto, o faz de conta não é mencionado entre outras brincadeiras e/ou jogos citados, entre eles, os jogos de regra e de construção.

Já em Leal (2011), identificamos a defesa pelo pleno desenvolvimento da criança, o sujeito pesquisado (CP), busca equilibrar em sua fala, questões relativas à alfabetização, adequação da infraestrutura e desenvolvimento pleno da criança

Coordenador Pedagógico (P11) - Deve ser um espaço em que a criança se sinta bem, com salas, banheiros e mobiliários adequados à faixa etária. Um ambiente alfabetizador que possibilite o pleno desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, emocional, afetiva e linguística (LEAL, 2011, p. 129).

De modo geral, as preocupações emergentes e apontadas pela maior parte dos participantes abrangem: concepções de espaço, discursos abrangentes sobre criança, desenvolvimento infantil, recursos de aprendizagens utilizados pelas crianças, entre eles, o brincar. Palavras e enunciados ditos com frequência, mas em sentido momentâneo, sem aprofundamento conceitual, entre elas: lúdico, brincar, jogo, desenvolvimento,

comportamento, criança. O foco das discussões se dirige para aquilo que as crianças não dão conta de fazer em relação às atividades escolares, o planejamento e ações não partem das capacidades que as crianças apresentam, entre elas, a capacidade de aprender, nem tampouco sobre como se constitui o processo de conceituação mais sistemática, sobretudo a partir da garantia de um trabalho com diferentes linguagens, entre elas o brincar. Esses dizeres explicitam a concepção de criança constituída ao longo do tempo pelos coordenadores pedagógicos participantes das pesquisas analisadas.

Quanto à atividade lúdica, as vozes remetem-nos à concepção de que a inserção de jogos como complemento às atividades que favoreçam alfabetização, seja da língua materna, ou da matemática especificamente, é garantia de atendimento às especificidades das crianças na faixa etária dos seis anos de idade. A brincadeira, nesse sentido, fica em 2º plano e não como eixo norteador do trabalho, evidenciando aí um conceito vazio sobre essa atividade e sobre as implicações recíprocas entre esta e o desenvolvimento cognitivo, os motivos são atribuídos à sensação de prazer, descontração ou ainda, atividades menos importantes.

O problema das motivações da atividade lúdica é um dos centrais. Não é causal que as discrepâncias fundamentais nas opiniões sobre o jogo se concentrem em torno dos motivos indutores do jogo. As teorias do prazer, da satisfação, dos impulsos primários internos e da auto-afirmação, todas as “teorias profundas” são, em sua essência, teorias das forças motoras que dão origem ao jogo. [...] Nessas teorias, deixam-se de lado o fato de que essas emoções são apenas sintomas secundários que acompanham a atividade e dão testemunho de como ela transcorre, mas em nada evidenciadoras dos verdadeiros motivos objetivos da atividade (ELKONIN, 2009, p. 242).

Elkonin, em seus estudos sobre a psicologia do jogo, evidencia-nos que o jogo tem implicações fundamentais no desenvolvimento do ser humano, para além de aspectos secundários. Vigotski, segundo Prestes (2008) atribui essa perspectiva (caráter secundário) ao “desconhecimento de tudo aquilo que se pode reunir sob o nome de impulso e motivos relacionados à atividade” (PRESTES, 2008, p. 24), igualmente ocasionado pelo também desconhecimento do desenvolvimento da criança, enquanto sujeito sócio-histórico. As teorias comprovam que a atividade lúdica é “uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano

penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico” (ROCHA, 2005), é o que nos explicita esta autora ao escrever sobre o papel do brincar no desenvolvimento, tendo como arcabouço a teoria Histórico-cultural.

Quais são as (não) coincidências desses dizeres e das práticas efetivamente realizadas pelos coordenadores pedagógicos junto aos professores? Observa-se que há um consenso grupal sobre a importância da atividade lúdica ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme orientam os documentos do MEC; porém, a prática revela a influência das intenções de cada sujeito na realização de suas ações, na prática pedagógica realizada com as crianças no 1º ano; mas se apresentam de maneira antagônica às próprias intenções, à teoria (quando definida pelos sujeitos das pesquisas) bem como ao prescrito, mesmo tendo sido explicitado – ainda que brevemente pelos autores dos textos, nos documentos orientadores do MEC, os ranços causados pela interpretação simplista sobre o brincar.

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar. [...] Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? (BORBA, 2006, p. 34).

A que se atribui essas contradições? E em Itajubá, o que revelam as ações dos coordenadores pedagógicos enquanto protagonistas desse processo de implantação e implementação do EF9A, sobre seu trabalho e sobre o espaço da atividade lúdica na construção do currículo para o primeiro ano? Em que contexto a organização do EF9A se apresenta?

A ação se forma num meio saturado de atividades heterogêneas, libertando-se - na melhor das hipóteses – de suas contradições. Esse meio não é um ambiente exterior à ação. Trata-se de alguma maneira de seu meio interior. Ele é povoado e até superpovoado, por intenções “estranhas” a que o profissional deve submeter-se, impondo assim uma espécie de trabalho de refração com referência à sua intenção. Afinal de contas, a ação não pode ser compreendida a partir de si mesma. Seu desencadeamento deve ser vinculado a atividades que se intercambiam em certos contextos e seu funcionamento, as operações que se exercem no âmbito de outras [...] (CLOT, 2006, p. 34)

A análise de nosso material empírico, tendo como foco o trabalho dos coordenadores e conseqüentemente suas impressões e concepções sobre a atividade lúdica se pautará – ao menos é nosso intento, nas contribuições que Clot nos apresenta, reiterando que o contexto em que as ações se constituem não é linear, evidentemente é repleto de intenções e contradições, de sentidos individuais e coletivos.

### 3 MÉTODO

O que é pesquisar em ciências humanas? Quais os procedimentos e implicações da construção de trabalhos investigativos neste campo de conhecimento? Na busca pelo aprimoramento das pesquisas em ciências humanas Vigotski no século XX, segundo Bernardes (2010), a partir de seus estudos, buscou um método capaz de evidenciar que o modo como o homem de constitui em sociedade em processo permeado pelas relações entre seres humanos, tempo e espaço que ocupam. A referência da proposição deste estudioso é a teoria marxista cuja concepção é de que

[...] a vida em sociedade é que determina a consciência e a conduta do homem, e não o seu inverso. Na objetividade da vida em sociedade, como construção histórica e produto de múltiplas determinações, é que o homem encontra as condições e as possibilidades reais para desenvolver (BERNARDES, 2010, p. 348).

O pano de fundo de onde a sociedade emerge, em seu sentido mais amplo bem como o mais restrito, tanto nos aspectos objetivos quanto subjetivos, é plural devido às relações, em todas as suas dimensões, entre indivíduos, tempo e espaço, que ali se constroem. As relações são constituídas e sua objetivação, ou seja, a forma como se apresenta, como se concretiza as intuições em ações, implica também a objetivação do outro, num percurso histórico.

A partir dos estudos da teoria de Bakhtin, no campo linguístico, articulados com os estudos dos trabalhos de Vigotski e Luria no campo psicológico, Freitas justifica o método que considera o homem e sua constituição sob a influência de toda a transformação da sociedade

[...] encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico [...] Luria (1983) companheiro de Vygotsky procura encontrar um método de pesquisa compatível com este homem concreto e social [...] Bakhtin (1895-975) enfrentando as teorias do fenômeno linguístico, critica também as posições empíricas e idealistas do que denomina de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista e propõe, em sua perspectiva dialógica, o estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o social pela interação verbal (FREITAS, 2002, p. 22).

A partir da década de 70, em larga medida tendo como base os estudos desses teóricos em suas esferas conceituais, a metodologia de cunho

qualitativo em ciências humanas ganhou espaço no Brasil, em decorrência das críticas à concepção positivista até então aplicada nas mesmas; assume-se que “as ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação.” (FREITAS, 2002). Tais críticas alertaram para a necessidade de se observar as relações que se estabelecem entre os sujeitos, nos tempos e espaços que ocupam e que, conseqüentemente, influenciam os fenômenos e situações que acontecem na sociedade.

A perspectiva sócio-histórica representa um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. Ao compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual. Ao assumir o caráter histórico cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento (FREITAS, 2002, p. 26).

É nas relações entre sujeitos que se pauta a concepção humanística da pesquisa em ciências humanas, considerando que os fatos são socialmente constituídos e interpretados; tal interpretação depende do quanto a realidade, num determinado contexto marcado pelo tempo e espaço, é captada e explicitada pelo pesquisador, tanto do outro – o sujeito participante da pesquisa, quanto de si mesmo.

No campo macro da pesquisa em ciências humanas, a pesquisa em Educação encontra-se também num quadro de constantes discussões em decorrência de sua complexidade advinda das interações objetivas e subjetivas entre seres humanos.

Um dos fatores que torna difícil a pesquisa em educação diz respeito ao próprio caráter amplo, não retilíneo e multifacetado do fenômeno educativo, envolvendo interações simbólicas entre pessoas com modos diferentes de ser e viver (DALBOSCO, 2010, p. 53).

As relações educacionais são carregadas de significados e sentidos e assumir essa complexidade não elimina a possibilidade de integrá-la às pesquisas científicas. Considerar que suas características atuais são resultados de aspectos sociais, culturais e políticos em movimento, foi o que

possibilitou a evolução da compreensão do fenômeno educativo dentro das pesquisas qualitativas.

Foi grande o impacto das metodologias qualitativas sobre a compreensão do fenômeno educacional. Elas permitiram vislumbrar novas perspectivas, recompondo o corpo de conhecimentos em educação e organizando nova textura, que acabou favorecendo novas compreensões do fenômeno e exigindo novas atitudes metodológicas [...] (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 55-56).

Buscamos com essa pesquisa, analisar o processo de implantação e implementação do EF9A em Itajubá, durante o percurso de 10 anos de funcionamento; o atendimento a esta ação (analisar) depende, sobretudo do conhecimento, descrição comparativa, reflexiva e dialógica dos fatos explícitos e implícitos a partir do discurso dos coordenadores pedagógicos; nesse sentido, a investigação histórica foi entendida por nós como a mais propícia por se tratar de

Investigações sobre o passado próximo ou remoto, em que se registram e narram fatos ou circunstâncias e as articulações entre eles, buscando explicações para os mesmos. Podem se referir a um indivíduo, um grupo, um movimento, uma ideia ou uma instituição, contudo, como esses fenômenos estão sempre inter-relacionados, não podem ser considerados de forma isolada. Nesse sentido, nenhuma pessoa pode ser alvo de uma investigação histórica, por exemplo, sem uma consideração de sua contribuição às ideias, movimentos ou instituições de uma particular época ou lugar. Nesse tipo de pesquisa, as principais fontes de informação provem de pessoas que viveram as situações estudadas e de documentos, quando se trata de eventos razoavelmente recentes, ou de documentos, de locais e de objetos, quando se trata de eventos muito remotos (MEGID NETO, 1999, p. 131).

É preciso destacar que as investigações não se apresentam de maneira estanque, mormente porque o fenômeno educativo encerra muitos elementos que não se apresentam de maneira combinada o que admite inevitavelmente, diferentes interpretações. Ghedin e Franco (2011) evidenciam-nos as especificidades da educação: (i) como prática social humana; (ii) como prática social histórica; (iii) como objeto de estudo; (iv) como aquela que permite sempre uma polissemia em sua função semiótica; (v) como aquela que carrega sempre a esfera da intencionalidade que, por sua vez, organiza sua práxis; (vi) que sempre está sujeita a circunstâncias imprevistas e ainda (vii) como aquela cuja finalidade é a humanização do homem. Esse detalhamento dado pelos

autores revela a não linearidade do processo educacional e pesquisas nessa área necessitam de planejamento e organização, a fim de que essa abrangência de elementos seja possível de interpretação e aprimoramento dos estudos relativos ao ser humano.

A temática central desta pesquisa diz respeito ao programa de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos no Brasil, sendo seu objetivo o de analisar o processo de implantação e implementação do EF9A, no município de Itajubá/MG ao longo de uma década. A motivação pela temática se deu por Itajubá, município localizado no Sul de Minas Gerais, ter implantado o EF9A no ano de 2002, essa investigação permite-nos uma análise em período mais longo, 10 anos, diferentemente dos períodos de pesquisas que temos encontrado sobre a temática

Nosso interesse tendo sido explicitado, iniciamos o trabalho de construção das possíveis respostas e o primeiro passo para a realização da pesquisa foi a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUCG. As análises realizadas no banco de tese *Scielo* e BDTD permitiram que nos situássemos a respeito das discussões, sucessos e desafios quanto à organização e planejamento das ações pedagógicas junto aos alunos.

De modo nuclear, podemos dizer que houve, por parte dos participantes das pesquisas analisadas, um clamor para que as discussões e necessidades partissem do interior das instituições de ensino, onde as intenções, via de regra, deveriam se concretizar. Frente a esses resultados, reiteramos que o CP tem participação significativa na efetivação da organização dos processos escolares junto aos demais profissionais, especialmente na formação continuada de professores (PLACCO; SOUZA & ALMEIDA, 2012) e por isso consideramos muito pertinente, ouvir os coordenadores pedagógicos do município de Itajubá sobre o trabalho realizado, considerando a temática de ampliação do EF:

Considerar a pessoa como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa (FREITAS, 2002, p. 29).



Este profissional exerce o papel de intermediador do trabalho pedagógico, imprime sua identidade e constitui-se nele, também em parceria com os professores e alunos nas instituições escolares.

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática (ALMEIDA & PLACCO, 2011, p. 763).

A dimensão da articulação do trabalho pedagógico desenvolvido pelo coordenador pedagógico implica em uma visão holística, já que o verbo articular pode significar o estabelecimento de relações, e estas não se apresentam de maneira linear no contexto escolar marcado pelas dimensões políticas, curriculares, humanas, de ensino e aprendizagem, de conhecimentos, concepções filosóficas, de mundo e de homem, entre outras. O motivo dessas articulações é o processo de ensinar, ação fundamental nas instituições escolares, lugar privilegiado de divulgação do saber sistematizado.

Conforme dados obtidos na secretaria municipal de Educação de Itajubá, o profissional que articula juntamente com os professores, nas instituições escolares, o trabalho pedagógico é chamado de Especialista de Educação. O quadro de especialistas da rede municipal é composto por 30 pessoas; dessas 30, selecionamos aquelas que até o ano de 2012, tinham 10 anos de experiência de trabalho ininterruptos no município, ou seja, aqueles que acompanharam o processo de implantação e a implementação do programa de ampliação do EF9A, cujos relatos, entendemos a *priori*, garantiriam informações sobre o passado e revelariam os dados do presente sendo possível proceder à comparação dos mesmos num recorte temporal de 10 anos. Nesses requisitos, 05 sujeitos foram então convidados a participar da presente pesquisa.

Para construção do material empírico, além da pesquisa bibliográfica e análise documental, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas. Essa produção de linguagem entre pesquisador e pesquisados, implica no estabelecimento de diálogos e, conseqüentemente, em uma produção de sentidos para além de uma coleta de dados. Assim,

[...] a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos e suas experiências sociais e culturais, compartilhada com as outras pessoas de seu ambiente. Assim o pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processos de mútua compreensão (FREITAS, 2002, p. 36).

As entrevistas semiestruturadas – metodologia de produção de material empírico especialmente produtiva em pesquisas qualitativas foram realizadas com 05 Especialistas de Educação da rede municipal de Itajubá, focalizando-se o processo de construção do currículo para o 1º ano do novo EF e a formação dos supervisores e professores para este fim, conforme roteiro (anexo 4). O roteiro, chamado por Gaskell de “tópico guia”, é fundamental pelos seguintes aspectos

é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa [...] irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco. [...] ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições (GASKELL, 2002, p. 66-67).

O roteiro de entrevista se faz necessário por sua elaboração consistir em planejamento por parte do pesquisador, o que lhe dará mais segurança, desde que esse tópico guia esteja estruturado de modo a favorecer ao pesquisado “falar longamente com suas próprias palavras e com tempo para refletir”; esses procedimentos se tornaram maiores possibilidades para a garantia de entrevistas qualitativas bem sucedidas.

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002, p. 64).

Observa-se que não deve se tratar especificamente de uma descrição de fatos e fenômenos, mas de um processo de construção a partir de determinadas práticas, em determinados contextos e circunstâncias sociais. O foco revela-se nos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos,

tanto pelos respondentes quanto pelo pesquisador, tendo como base o seu arcabouço teórico.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra para análise

O objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além deste valor aparente. [...] Em termos práticos, a análise e interpretação exigem tempo e esforço [...] Na essência, elas implicam na imersão do próprio pesquisador no *corpus* do texto (GASKELL, 2002, p.85)

Torna-se necessário manter-nos próximos do reconhecimento da complexidade inerente a esse processo de construção e análise, tendo em vista que a interpretação está no pesquisador e em todas as suas relações estabelecidas com as pessoas que fizeram e fazem parte de seu contexto, bem como no sujeito e em todas as relações deste com as pessoas que fizeram e fazem de seu contexto. A análise, muito além de um procedimento instrumental, implica em doses significativas de criatividade, observação, identificação e reconhecimento de minúcias, onde o silêncio, expressões, repetições, unicidade de vozes, entre outros significam tanto quanto a palavra propriamente dita. Na transcrição das entrevistas, foram utilizados nomes fictícios.

### **3.1 A construção do material empírico – o contexto das entrevistas**

Para realização desta pesquisa, elegemos as entrevistas como recurso favorável à construção do material empírico, sobretudo considerando a natureza qualitativa da pesquisa. Entendemos *a priori* que “entrevistas narrativas” melhor atenderiam os objetivos junto aos nossos sujeitos, também por favorecer estímulo e encorajamento ao entrevistado para “contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (BAUER, 2002, p. 93)

A entrevista narrativa por sua vez, implica em uma perspectiva para além de perguntas e respostas estruturadas, o que não exclui a possibilidade e necessidade de um esquema autogerador de narração: (i) textura detalhada;

(ii) fixação da relevância e (iii) fechamento da Gestalt. A seguir explicitamos essas características

*Textura detalhada:* se refere à necessidade de dar informação detalhada a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro. [...]

*Fixação da relevância:* o contador de história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo [...]

*Fechamento da Gestalt:* um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim. O fim pode ser o presente, se os acontecimentos concretizados ainda não terminaram. Esta estrutura tríplice de uma conclusão faz a história fluir, uma vez começada: o começo tende para o meio, e o meio tende para o fim (BAUER, 2002, p. 93).

Neste sentido o entrevistador incentiva o entrevistado a contar a história perpassando por fases de (i) preparação, (ii) iniciação, (iii) narração central, (iv) fase de perguntas e (iv) fala conclusiva (BAUER, 2002, p. 93). Porém, ao contatar os sujeitos selecionados para pesquisa, mesmo explicando sobre a natureza do trabalho e a importância que o relato histórico poderia contribuir para o trabalho nessa perspectiva, os sujeitos arguíram sobre a existência ou não de um roteiro prévio para consulta e preparação para o ato da entrevista, consistindo então em entrevista semi-estruturada. Tal postura remete-nos ao entendimento tradicional, que se tem sobre entrevistas pautadas em perguntas e respostas diretas, e um tópico guia prévio, leva o sujeito a entender que sentirá mais segurança, domínio das respostas, bem como a certeza de dizê-las acertadamente.

As entrevistas aconteceram não se pautando explicitamente em perguntas e respostas isoladas, mas, num conjunto de perguntas de início, meio e fim. Houve aquelas em que a pesquisadora teve que reiterar, lembrar fatos, sequências e circunstâncias, bem como evidenciar perguntas a fim de garantir a observação dos fatos considerados pertinentes à construção da narrativa histórica.

O caminho percorrido pelas entrevistas pautou-se em primeiro lugar nos aspectos pessoais de cada entrevistado, sendo abordados os seguintes tópicos: motivos para inserção e tempo de trabalho na área, bem como a experiência no município de Itajubá, a fim de motivá-los e inseri-los no enredo, o passado perspectivado pelo presente. Em seguida, pautamo-nos nos

aspectos relacionados à implantação do EF9A, considerando as formas de participação e envolvimento dos coordenadores pedagógicos nesse processo. Buscamos evidenciar a implementação do EF9A, a construção do currículo para o 1º ano, as referências utilizadas, as reflexões feitas, os participantes e as ações dos coordenadores pedagógicos nessa construção. Enfim, as idas e vindas para o que atualmente está organizado e por fim, estimulamos os entrevistados a uma avaliação do trabalho ao longo dos 10 anos buscando também perspectivar o ponto de vista “se eu fosse” atualmente, o professor e o aluno do primeiro ano, nesta nova organização do EF. Nosso propósito remete ainda em evidenciar a partir dessas entrevistas, o que mudou na perspectiva e nas vozes dos sujeitos. Buscar evidências pautadas em nosso arcabouço teórico – a Teoria Histórico Cultural, sobre o que, de fato, mudou; o que está bem ou não para os sujeitos e por que.

É válido evidenciar nesse momento que o processo de construção do material empírico não se dá de maneira linear, pois envolve relações humanas constituídas em tempos e espaços, repletos de marcas que trazemos em nós e que na maioria das vezes, mesmo diante da tentativa de um exercício pleno, não as reconhecemos. As teorias sobre os instrumentos de pesquisa, neste caso, as entrevistas, nos esclarecem, nos dão condições de identificar elementos constitutivos do fenômeno, mas não implicam em fórmulas, como assim muitas vezes desejamos. Mesmo uma boa disposição de fatos, ou seja, uma norma, uma ordem, precisa ser por nós considerada, mais como um movimento do que como um estado (CLOT, 2006).

No contexto da construção do material empírico dessa pesquisa, pesquisadora e entrevistados são profissionais de um mesmo sistema de ensino (coordenadores pedagógicos da rede municipal de Itajubá/MG) e, neste âmbito, pensamos que a solicitação por um guia de perguntas por parte dos entrevistados, teve a função de assegurar a eles a possibilidade maior de preparo para fornecer as “respostas certas e adequadas” o suficiente, a fim de evitar dúvidas em relação à competência profissional de ambas as partes. No desenrolar da entrevista, por mais que tenha havido esforços de preparação por parte da pesquisadora, podem haver falhas na elucidação de questionamentos capazes de esmiuçar dados, circunstâncias e exemplos a fim de favorecer maior entendimento sobre o objeto pesquisado. Frente a esta

constatação, entendemos que é preciso buscar um distanciamento da ação, mesmo sabendo que esta postura em 100% de exatidão não é possível, sobretudo pelas relações que se estabelecem entre o *eu* e o *outro*; suponho saber algo sobre ele e nessa suposição informações, interpretações e concepções correm o risco de serem negligenciadas.

É preciso captar, pelo delineamento explicitado pelo outro, o modo pelo qual representa sua história, os fatos vividos e a experiência constituída no seu meio, neste caso marcado por toda a sua completude e complexidade, constituída a partir das relações estabelecidas entre sujeitos, pois “as múltiplas relações entre os enunciados podem ser mais explícitas ou podem estar encobertas” (ROCHA, 2005)

Entrevistamos, individualmente os 05 coordenadores Pedagógicos do Município de Itajubá. Conforme dito anteriormente, entre esses cinco temos os que somam aproximadamente 20, 15 e 10 anos de trabalho na rede municipal; ou seja, analisaremos perspectivas de quem vivenciou o trabalho no EF de 8 anos e participaram do processo de planejamento da implantação do EF9A, como também, aqueles que ingressaram na rede municipal exatamente no ano da implantação. A perspectiva histórica, a percepção de transformações e permanências é essencial para a compreensão do presente. As marcas do espaço e tempo onde ocorreram são relevantes no resultado final.

Três das entrevistas aconteceram no Centro de Referência do Professor de Itajubá – CEREPPI, um estabelecimento alugado pela Prefeitura Municipal com salas destinadas a reuniões, cursos, capacitações entre outros com professores da rede municipal, como também de outras autarquias públicas e privadas, deste modo, um ambiente mais tranquilo, sem muitas interferências exteriores. Já as outras 02 entrevistas aconteceram em ambientes escolares, uma delas durante o período de aula, marcado por interferências, interrupções emergentes daquele meio; já a outra, aconteceu fora do horário de aulas, ao final do expediente.

Na ocasião da entrevista, os dois primeiros sujeitos, Valdirene e Sônia não estavam diretamente em escolas, estavam como coordenadoras pedagógicas integrantes do GAP desde o ano de 2010, e com a responsabilidade de organizar capacitações (uma modalidade de formação continuada interna do município) com todos os professores dos anos iniciais do

EF, a partir do estabelecimento de prioridades temáticas. O 3º sujeito, Francisco estava como Diretor de Departamento do Ensino Fundamental, uma diretoria da Secretaria Municipal de Educação. Este também não estava trabalhando diretamente em escolas, mas atuando na coordenação administrativa e pedagógica da rede municipal. Já os outros dois sujeitos (Claudia e Ilma) estavam naquele ano atuando em escolas e articulando o trabalho pedagógico com o primeiro ano. O quadro abaixo demonstra o tempo de trabalho que cada profissional tem na rede municipal de ensino de Itajubá.

<b>Nº de ordem de realização das entrevistas</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Anos de trabalho na coordenação pedagógica no município de Itajubá</b>
01	Valdirene	17 anos
02	Sônia	10 anos
03	Francisco	17 anos
04	Claudia	16 anos
05	Ilma	13 anos

Quadro 4 - Elaborado pelas autoras

Dos 05 entrevistados, quatro já estavam trabalhando em Itajubá quando houve a implantação do EF9A e 01 começou a trabalhar exatamente no 1º ano em que o EF foi organizado em 9 anos. Este fato permite-nos analisar, a partir das vozes dos sujeitos, os antecedentes bem como o ano oficial de implantação - 2002, o que dizem aqueles que já estavam lá em meio à tramitação e organização para a mudança, como aqueles que entraram exatamente no ano em que esta aconteceu. Ressalta-se que esses relatos permitirão a análise de como estava e com está organizada a proposta pedagógica para o EF9A em Itajubá, especificamente em relação ao trabalho realizado com as crianças de seis anos de idade.

Objetivamos analisar e compreender se houve transformações na organização do trabalho com as crianças de seis anos, se sim quais foram nesse percurso de 10 anos e em que se pautaram. Destacamos que nosso

trabalho não visa a crítica sobre a alfabetização, consideramos essa aprendizagem uma necessidade social; nosso intuito é investigar as relações estabelecidas no processo de organização metodológica dos profissionais e suas concepções sobre a atividade lúdica no processo de desenvolvimento da criança. O diálogo estabelecido com cada sujeito é o que comporá o quadro geral de descrição sobre a ampliação do EF em Itajubá/MG, o trabalho efetivamente realizado pelos coordenadores pedagógicos e a percepção dos mesmos sobre a importância da atividade lúdica na organização metodológica do trabalho pedagógico

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (FREITAS, 2002, p. 26)

É a partir dessa perspectiva que buscamos compreender o contexto constituído pelas ações dos sujeitos e suas formas de objetivação nas relações de construção do percurso histórico de 10 anos de experiência com a implantação e implementação do EF9A em Itajubá. Num primeiro momento, após a transcrição das entrevistas e de muitas leituras das mesmas, organizamos um quadro com categorias estabelecidas *a priori*, tendo como base, os núcleos de desenvolvimento do roteiro da entrevista, sendo elas (i) contexto de inserção na profissão; (ii) implantação do EF9A; (iii) processo/implementação; (iv) criança e (v) atividade lúdica, faz de conta e brincar.



## 4 ANÁLISES DO MATERIAL EMPÍRICO

Escolhemos o processo de implementação do EF9A para compor o nosso primeiro eixo de entrevista. Nesse eixo, os sujeitos mais relataram sobre as ações realizadas para a organização do trabalho pedagógico com o 1º ano, suas impressões, desafios, sucessos, transformações, permanências, enfim, processos estes que elucidam-nos como era e como está a proposta pedagógica para o primeiro ano. Ainda foi possível identificar e analisar a concepção dos CPs sobre criança, atividade lúdica e o faz de conta e o trabalho coletivo dos mesmos. Esse eixo (anexo 5) caracterizou-se na análise histórica da ampliação do EF9A em Itajubá, esboçando-se nas seguintes categorias criança/infância, alfabetização e atividade lúdica, coordenador pedagógico.

Na construção desse trabalho e a partir das entrevistas e do esforço por uma análise coerente com o arcabouço teórico escolhido, o que buscamos evidenciar *a posteriori* são exatamente as transformações ocorridas nesse percurso histórico de 10 anos de trabalho, uma análise longitudinal no município de Itajubá com o EF9A, ainda não encontrada nas pesquisas realizadas em âmbito nacional, evidenciar nesse processo, as relações estabelecidas entre os envolvidos a partir das vozes dos coordenadores pedagógicos na construção, que é permanente, da proposta pedagógica para o 1º ano do EF9A.

Um segundo eixo, foi por nós organizado: a dicotomia entre brincar e aprender. Neste caso, as categorias de análise foram: a importância atribuída ao faz de conta no currículo do 1º ano do EF9A, aprendizagem restrita ao processo de aquisição da leitura e escrita – alfabetização.

A seguir apresentamos nossas análises.

### **4.1 Historiando a implantação/implementação do EF9A em Itajubá/MG – evidências a partir de quem as vivenciou**

Reiterando que esta pesquisa tem como base a teoria Histórico-cultural, enfatizamos que

Nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem ente o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc) são produtos de atividade cerebral, têm uma base biológica, mas fundamentalmente, são resultados da interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (FACCI, 2004, p. 65-66)

Ao falar sobre crianças, pensamos logo na infância e que esse período do desenvolvimento humano é caracterizado por uma plasticidade favorável às aprendizagens, mediadas por diferentes linguagens: a falada, a escrita, a gestual que permitem ao homem exprimir/constituir suas ideias e sentimentos. Essas linguagens favorecem, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É também um consenso entre profissionais da educação ao afirmar que na atuação do professor, seu planejamento e intenções necessitam levar em conta seus objetivos primordiais em relação à formação da criança. O que se coloca como desafio, é como propor experiências favoráveis, pedagogicamente, a fim de estabelecer uma relação propícia entre os recursos disponíveis socialmente e a constituição da criança como sujeito histórico-cultural.

Uma análise de nosso material empírico permitiu-nos perceber que é recorrente, no discurso dos coordenadores pedagógicos, a certeza de que essa criança de seis anos no EF deveria ser atendida, pedagogicamente, de modo diferenciado, mesmo estando no EF e não mais na Educação Infantil

**Valdirene:** *a gente estava lidando com uma criança de faixa etária específica [...] nós fomos estudar [...] pra ver o que nós faríamos, aonde que nós teríamos que trabalhar para poder ajudar essa criança a evoluir, mas sem entrar em choque com a idade dela.*

**Sonia:** *a gente tinha que ter o equilíbrio [...] não puxar demais as crianças pra fazer, assim, a 1ª série bem rigorosa e também pra não deixarem só naquela fase do brincar.*

**Francisco:** *foi sendo discutido nesse tempo, se a criança estava preparada na questão da maturidade para ingressar no EF.*

**Claudia:** *houve a necessidade de se olhar a metodologia [...] nossa preocupação em um dos pontos era esse: a criança*

Verificamos que houve, logo de início, o reconhecimento de que a criança de seis anos de idade inserida no EF necessitava de uma metodologia diferente daquela convencionalmente praticada com crianças de 7 anos na antiga primeira série. Repensar a metodologia e as concepções em que são respaldadas foi um desafio a que os entrevistados se dispuseram a enfrentar. É interessante observar que em Itajubá, mesmo tendo se antecipando às prescrições do estado de MG e do governo federal e implantado o EF9A em 2002, os CPs voltaram o olhar para a criança (a publicação mais abrangente sobre infância, foi do governo federal em 2006); houve reflexões sobre os objetivos gerais para a formação da criança e na tentativa em atendê-los houve a iniciativa em buscar uma metodologia adequada aos propósitos. Inferimos que essa percepção inicial se deve à formação inicial e continuada dos CPs, nas quais, muito provavelmente, estudaram sobre a temática, o que não sabemos nem podemos esclarecer durante esse trabalho é o embasamento e fundamentação dessas discussões nesses cursos de formação. Ressaltamos aqui que existem estudos acadêmicos em que se analisam a qualidade da formação continuada de docentes. Explicitamos os estudos de Gatti (2008) ao analisar as políticas públicas para formação continuada no Brasil

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial para conjunção de dois movimentos: de um lado, as pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população [...] (GATTI, 2008, p. 62).

Observamos que as justificativas para a formalidade, perante as prescrições governamentais, e garantia da formação continuada de professores perpassa por questões fundamentais de qualidade das aprendizagens dos alunos, entra em questão – os precários desempenhos escolares. Resta-nos saber sobre a qualidade da formação continuada dos docentes, estaria ela a salvo dos precários resultados?

Na continuidade de sua pesquisa e análises de material empírico, Gatti (2008) elenca pontos positivos e negativos da formação continuada no nosso país, sobretudo a partir da promulgação da LDBN/1996 que prescreve ao poder

público a garantia de formação continuada a seus profissionais. Ainda conforme investigação de Gatti (2008), de modo geral, chamamos a atenção para o que os professores em formação demonstram-se satisfeitos: oferta gratuita e o papel desempenhado pelos formadores. Entre os aspectos críticos destacam dificuldades na leitura de textos e articulação teórica e prática, além de itens relativos à infraestrutura. Pode-se entender que estes textos referem a textos acadêmicos de aprofundamento teórico e que exigem análise e compreensão. A fragilidade da formação dos professores e possíveis resultados precários mantêm relação direta com a superficialidade de leituras e articulação inadequada entre os vários teóricos apresentados nos referenciais selecionados pelos professores para estudo.

Inseridos nesse contexto de formação continuada no nosso país, os CPs buscaram construir uma metodologia diferenciada; neste processo muitos questionamentos, dúvidas, incertezas, cobranças resultaram em desafios para o estudo e busca dessa desejada metodologia diferenciada

**Valdirene:** *E agora? Vai ser a primeira etapa do 1º ano? Vai ser... Como é que nós vamos chamar? [...] E nós ficamos com esse impasse durante os três primeiros anos: o que que a gente faz com essas crianças de 1º ano? Porque, como foi em 2002, a gente não tinha muita organização de documentos mesmo, assim essa parte estrutural ainda não era bem conhecida e nem bem divulgada e ainda não existia mesmo muita coisa em cima disso. [...] a briga maior era: alfabetiza ou não alfabetiza as crianças de seis anos? O que que nós vamos cobrar dessa criança de seis anos? [...] Nós tínhamos já o quadro curricular, ele é único, ele já vinha de cima para baixo. Então a gente já tinha conhecimento do quadro, tinha que cumprir aquele quadro do 1º ao 5º ano, tinha o quadro da educação infantil e do ensino fundamental, não tinha nada diferente para o primeiro ano.*

**Sonia:** *A hierarquia da prefeitura era que a gente tinha que alfabetizar, as crianças tinham que saber ler e escrever no 1º ano, isso orientação da SEMED [...] a SEMED não teve todo esse cuidado não [refere-se à falta de orientações prévias] porque foi uma necessidade política, parece que foi por causa de verba: o dinheiro que o município tinha não ia atender o número de alunos [refere-se ao número de alunos do segmento Educação Infantil] o governo federal não bancava a educação infantil e o número de alunos era muito grande. Então se transformou pré de 6 anos para 1º ano, aí passou a fazer parte do ensino fundamental e [pôde] contar com recursos do FUNDEF [na época ainda não era FUNDEB<sup>5</sup>].*

---

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB), substituto ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF). O FUNDEB está em vigor desde 2007 e se

**Claudia:** *A nossa secretária e ela era bastante atuante, era esperta nas questões de lei e tudo, então ela trouxe a proposta, porque na época também não foi assim muito ventilado, mas seria para ter uma [pausas] era devido ao dinheiro do FUNDEF e não cobria a educação do ensino infantil. Então, como ele não disponibilizava para o ensino infantil e estava assim para ter uma verba maior e atender melhor essas crianças [...]. Os primeiros anos, eles foram difíceis, foram difíceis até para o próprio professor: ou ele trabalhava com o foco mais no ensino infantil ou se preocupava mais com a questão da alfabetização. Então ficou esse impasse.*

**Ilma:** *Não houve preparação e estudos, da maneira como a gente gostaria que fosse.*

Dúvidas e desafios emergiram com a implantação do EF9A, afirmam os coordenadores. Na busca e justificativas por metodologias diferenciadas a serem desenvolvidas com crianças de seis anos, a alfabetização ganhou um espaço significativo nas vozes dos CPs. Primeiramente, dúvidas em relação à ênfase dada às atividades de leitura e escrita, necessárias a inserção da criança na sociedade letrada, organização das turmas – aspectos administrativos e nomenclatura – formalização do 1º ano com crianças de seis anos no EF, dificuldades ocasionadas pela falta de estudos prévios, pela hierarquização das decisões e as interpretações de que o propósito maior para a implantação de tal programa era a aquisição de verba para manutenção do município com pagamento de professores e atendimento das crianças.

Determinadas decisões nunca são estabelecidas isoladamente, no caso da decisão pela implantação do EF9A houve marcas de um contexto cultural, social, econômico, administrativo e acadêmico que influenciou as decisões e o trabalho dos CPs junto aos seus professores. É nesse sentido que se apresentam as contradições de seu próprio trabalho; existem intenções prévias dos CPs que foram influenciadas pelos objetivos estipulados por representantes hierárquicos e que conseqüentemente, inspiraram as discussões e articulação pedagógica dos CPs junto aos professores. Assim se esboça os desafios enfrentados pelos CPs – hierarquicamente se apresentam prescrições e a eles fica a incumbência em torná-las claras, explicáveis o suficiente aos seus professores. Por outro lado, é exatamente nesse período

conflituoso que novos conhecimentos se formam e os CPs realizam suas atividades enquanto ações intelectuais e manipulativas; como ensina Clot (2006), essas ações intelectuais são sociais. Essas análises de Clot engendram com a tese de Vigotski ao afirmar que “o pensamento é social e pertence tão somente a um coletivo de ação. A tradição vigotskiana acha-se completamente vinculada com a elaboração de uma teoria da consciência, unindo, na atividade, o pensamento, a linguagem e as emoções do sujeito.” (CLOT, 2006, p. 24).

As influências hierárquicas são tão enfáticas que podemos exemplificar as dúvidas e discursos abarcados pela garantia da alfabetização, todos os propósitos foram pensados pelos CPs sobre infância, tiveram o domínio da leitura e escrita como princípio básico de trabalho e não como resultado de trabalhos realizados a partir de outras linguagens, sobretudo, a brincadeira tão característica da infância em nossa cultura.

Itajubá, inserido no contexto de Minas Gerais, seguia o discurso emanado pelo estado – Alfabetização na idade certa, e é exatamente isso o que se explicita nas vozes dos CPs. A preocupação sobre a objetivação da alfabetização não se deu de modo desconectado ao contexto em que estavam inseridos, conforme analisamos anteriormente, os documentos legais e orientadores publicados pelo governo de Minas Gerais se pautavam na política de alfabetização na idade certa. Buscamos então, explicitar as ações dos coordenadores, uma vez que estava implantado o EF9A.

Segundo relatam os entrevistados, eles procuraram aperfeiçoamento teórico e atendimento a essas demandas, basicamente por iniciativa própria.

**Valdirene:** *A partir daí que nós formamos um grupo se estudo, nós um grupo de 3, 4 porque não eram todas [os supervisores], não conseguia trabalhar com todo mundo, foi onde nós fomos estudando.*

**Sonia:** *Mas aí a gente do grupo da supervisão se reunia, estudava junto, procurava meios... Porque qual que era a finalidade?*

**Francisco:** *Depois disso, nós supervisores abraçamos a causa, fizemos grupos de estudos.*

**Claudia:** *Então durante a organização que nós nos reunimos mais, nós fazíamos grupos de estudos, nós dividimos o que iríamos fazer, nós fomos traçar as metas.*

**Ilma:** *A gente foi se inteirar sobre essa lei, pra que a gente pudesse repassar para os professores a responsabilidade desse grandioso trabalho.*

Revelou-se o trabalho coletivo dos coordenadores a partir do prescrito; frente às dificuldades identificadas, dispuseram-se a ir em busca de estudos e aperfeiçoamento da proposta. O uso do pronome de tratamento “nós” foi recorrente no discurso de todos os sujeitos o que indicia as intenções de superação do desafio e de busca por esmaecer os problemas em esforços conjuntos e não totalmente isolados.

Sobre ações que se levam a efeito, é válido ressaltar como Clot, concebe essa atividade, cuja concepção pode ser observada na atuação dos CPs ao buscarem por estudos a fim de construir uma metodologia clara e eficaz para o 1º ano do EF9A

Uma tarefa [...] é definida pela intenção presente do operador, protegida das outras intenções concorrentes. Isto é certo, mas talvez seja em razão do fato de que as proteções são sempre frágeis e as intenções sempre resultados transitórios de uma luta que nunca cessa na ação que a tarefa é sempre redefinida em situação. Ao preço por vezes de um fracasso dramático [...] (CLOT, 2006, p. 28 – 29).

As intenções dos CPs foram postas em ação, no entanto, não totalmente protegidas das decisões hierárquicas, bem como das referências utilizadas para estudo, dada a própria fragilidade em que arcabouços teóricos são defendidos; como analisamos anteriormente nessa dissertação quando buscamos esclarecer as teorias que embasam documentos orientadores, guias, resoluções, enfim, as prescrições, deparamo-nos com um conjunto de referências bibliográficas nem sempre coerente (como é o caso do Programa Aprende Brasil, por exemplo) e nem sempre explicitada; ou até mesmo, protegidos ou não dos sentidos e significados que eles mesmos tem sobre metodologia, alfabetização, atividade lúdica e em relação ao próprio papel que desempenham enquanto articuladores de propostas pedagógicas junto aos professores.

Em que implicaram os estudos dos CPs? Quais as referências utilizadas? Pautaram-se em qual(is) arcabouço(s) teórico(s)?

**Valdirene:** *Fomos estudando os PCNs e os RCNs e os documentos [que o] MEC estava na época divulgando, os documentos do CEALE, esses outros documentos, os livros mesmo que o MEC lançou para trabalhar com essa criança no ciclo de 9 anos.*

**Sonia:** *Fomos estudando os PCNs e os RCNs [...] o que os PCNs querem que as crianças de 1ª série soubessem. Então eu, particularmente, fiz esse estudo e tentei fazer tipo um planejamento [...] Eu peguei os RCNs e estudei de cabo a rabo, estudei muito e fui vendo o que que eu podia ajudar essas crianças [...] No momento que saiu esse documento [publicação do MEC – Inclusão da criança de seis anos no EF] aí sim eu comecei... Um pouquinho antes, saíram alguns documentos de Minas, do Estado de Minas, alguma coisa porque o estado de Minas implantou antes do MEC, em 2004. Aí a gente já tinha esse documento que a gente foi olhando, vendo como fazia, mas aí a gente foi comparar o município com o estado de Minas e o MEC, o que que ele queria, o que se tinha proposto que foi as etapas todas que nós pulamos. Mas a partir daí, a gente foi se corrigindo: isso aqui estava errado, isso aqui não poderia ter sido feito, isso aqui nós acertamos, isso aqui foi bom... Aí a gente foi fazendo essa base.*

**Francisco:** *O que nos serviu de referência foram os RCNs, os PCNs e os documentos que o MEC, aquele livro vermelho que foi publicado em 2007 que foi um referencial... A revista Pátio fala muito, a Nova Escola abordou muito, a Amae Educando acho que ela abordou... Várias revistas, jornais também faziam essa referência sobre a importância de estar levando essa criança para os seis anos.*

**Claudia:** *Nós buscávamos embasamento, eu não me lembro se era nos PCNs porque na verdade os PCNs não era assim tão fácil pra gente ainda estar mexendo com ele, o PCN é de 97... mas o PCN ele foi um material difícil pra nós estarmos conhecendo mais a fundo. Então nós usamos também o anterior que nós tínhamos de programa de ensino, o embasamento que nós tínhamos e mais alguma coisa de PCN. E nós tínhamos muito curso também [...] Posteriormente, a gente teve mais materiais e referências do MEC, do Estado, um material bom, excelente e nós vínhamos aprimorando nossos estudos.*

O material empírico revela que o que fundamentou a organização do trabalho dos coordenadores foram os documentos expedidos pelo MEC, PCNs e RCN, respectivamente em 1997 e 1998. Destaca-se que houve confusão entre essas abreviaturas, ora diziam RCN e faziam menção aos PCNs e vice-versa; ressalta-se também que, na ocasião, estes documentos já tinham 5 e 6 anos respectivamente de publicação, porém foi neles que os CPs buscaram referências para a organização do 1º ano e suas vozes revelam inquietações quanto à interpretação desses documentos. Parece-nos que mesmo já com seis anos de publicação, pela primeira vez os CPs voltaram para eles um olhar



mais atento, reconheceram esses documentos não só como mais uma publicação do governo federal, mas sim como instrumentos que poderiam informar e orientar estratégias metodológicas e definição de conteúdos. Paralelamente a esses documentos, os coordenadores utilizaram também os documentos publicados pela SEE/MG em 2003; neste caso, chamamos a atenção para a argumentação e defesa desses documentos em prol da aquisição da escrita e leitura, analisados, anteriormente, neste presente trabalho. Na medida em que os anos se passavam os CPs se pautavam nas publicações que iam sendo disponibilizadas, tanto na esfera estadual quanto federal, sem problematizar as diferentes concepções veiculadas em cada um destes documentos. Eis que se apresenta o fracasso dramático, resultante da 'desproteção' condicionada pela fragilidade teórica que as referências utilizadas pelos CPs incidiram sobre suas ações.

**Sonia:** *Em 2007, quando o MEC fechou que ia ter que ser isso [EF9A] e que seria até 2010 é que saiu aquele documento, aquele livro vermelho [refere-se ao documento publicado pelo MEC em 2006 – Ensino Fundamental de Nove Anos, orientações para inclusão da criança de seis anos de idade]. Aí que a gente foi ver o que a gente acertou e o que errou, porque até então não tinha nenhum documento oficial que nos orientasse. [...] A mudança grande que teve a partir do documento orientador do MEC, como eu te disse, eu já trabalhava com o RCN, mas muitas das professoras e dos supervisores trabalhavam só com o PCN, elas trabalhavam só com a alfabetização e exigiam das crianças muito mais além do que a idade deles podia. Eles esqueceram que estavam lidando com crianças de 6 anos, então eles seguiram extremamente aquela orientação, simplesmente passaram a 1ª série para o 1º ano, um ano mais novo. Então, atropelaram muito e com isso a gente começou a ter problemas de ensinagem, queimando etapas das crianças. Eu acho que foi o grande problema que a gente teve.*

**Francisco:** *As orientações desse documento [Ensino Fundamental de Nove Anos, orientações para inclusão da criança de seis anos de idade - publicado pelo MEC em 2006] auxiliavam a colocar a criança nesse gancho de seis anos, no processo da leitura e da escrita, do sistema, de situações problemas, de numeração da criança de seis anos. Isso é uma coisa que eu acredito que deu certo, o município que pegou bem, que trabalhou bem, acho que a resposta está no IDEB [...] Para o município de Itajubá, a orientações não trouxeram tanta mudança não. É claro que trouxe uma linguagem mais técnica dele, do MEC, mas nós já estávamos dentro de um processo que dentro das competências e habilidades o município já estava tendo prática.*

**Claudia:** *Com a publicação do documento do MEC em 2007 sobre a inclusão da criança de seis anos no EF, houve uma melhora grande, sedimentou mais o conhecimento nosso.*

**Ilma:** *Esse livro [documento publicado pelo MEC em 2006, Ensino Fundamental de Nove Anos - orientações para inclusão da criança de seis anos de idade] traz bastante informações... Está distribuído os conteúdos, é o sistema de ciclo, o que se deve trabalhar e ainda a questão mesmo que eu já tinha falado da criança em si, levar em conta o que a criança já sabe... É o papel muito importante do professor que é a base, é a questão... Das reuniões pedagógicas, dos planejamentos bem feitos pra que essa criança não fique também defasada.*

Explicitam a publicação do MEC sobre as orientações para a inclusão da criança de seis anos no EF9A e a referenciam como uma chave de entrada para análise do que até então estava proposto. A partir dessas orientações buscaram avaliar o que estava “correto” e o que estava “errado” a partir do que aperfeiçoariam a prática. Observa-se que houve uma exceção quanto a esta informação: para um entrevistado, este documento não trouxe tantas contribuições, tendo em vista que, segundo ele, o que estava proposto para a rede já atendia os propósitos gerais para a formação da criança de seis anos e cita o IDEB e seus resultados, embora não os diga quantitativamente, como referência e prova de que o caminho que percorreram estava correto.

Estabelecendo um paralelo entre os dizeres de Sônia e Francisco, contradições e fragilidades se esboçam. Sônia entende que o documento orientador está de acordo com os RCNs. Ocorre que os RCNs, propõem um trabalho pedagógico a partir de linguagens plásticas, do movimento, da música entre outras, mesmo nas orientações relativas ao eixo Linguagem Oral e Escrita, pouco se esboça e se apresenta a palavra alfabetização, apenas 5 em 226 páginas de texto do total que se apresenta no Volume III, intitulado Conhecimento de Mundo. Sônia faz esta referência porque se debruçou sobre uma leitura mais atenta em relação aos RCNs e afirma que outros coordenadores pedagógicos pautaram-se mais no processo de alfabetização e ignoraram a orientações norteadoras dos documentos (RCNs e documento orientador do MEC publicado em 2006). Já Francisco, apresenta a alfabetização como processo que favoreceu o desempenho do município no IDEB; Francisco enfatiza o resultado quantitativo final, assim como prevêem as prescrições norteadoras do governo de Minas Gerais – alfabetização na idade certa e criança aos oito anos lendo e escrevendo. Tais posturas contraditórias

justificam-se pela fragilidade das concepções dos referenciais que nortearam os estudos dos CPs em Itajubá.

Então, o que de fato mudou nesse percurso, desde a implantação, os desafios diagnosticados e a consequente busca de aperfeiçoamento?

**Francisco:** *Eixo ou disciplina estão paralelos, independente dos termos técnicos. Então o professor e o supervisor tem que ter essa visão, saber o que vamos dar para essa criança, embora hoje, pelo sistema Aprende Brasil [sistema de ensino publicado por editora particular, implantado em Itajubá no ano de 2011] esteja bem mais direcionado. O que que eu vou dar para criança de seis anos, o que eu vou trabalhar com essa criança de seis anos, seja ele por eixo, ou seja ele por disciplina.*

**Sonia:** *Eu acho que hoje o equilíbrio entre alfabetização e as diferentes linguagens está um pouco melhor. Acho que eles [professores] estão aceitando mais, caminhando mais para isso, estão mais questionadores, mas ainda existe aquela corrente [de professores] que é mais resistente.*

**Valdirene:** *O sistema de ensino [Aprende Brasil] tem uma metodologia específica, a gente sabe onde tem que trabalhar, o que que tem que trabalhar e cobrar dos professores, parece que agora deu uma organizada melhor. [...] Eu estou percebendo que estruturou bem mais e eu hoje, com essa questão de ter analisado bem mesmo os eixos [propostos pelos RCNs: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Artes, Música, Movimento, Natureza e Sociedade], de ter trabalhado, de ter estudado bastante a criança de seis anos eu estou até com mais fundamentação até para estar cobrando dos professores a prática deles em cima dessa metodologia.[...] Então a criança de seis anos já era sentadinha com lápis na mão trabalhando com pequenos textos, frases, palavras, era tudo em cima disso, então hoje, quando eu falo da parte mais lúdica, não que isso foi deixado de lado, mas é a maneira de se abordar essas situações é que a gente aborda com um outro olhar. [...] O conteúdo praticamente não mudou, o objetivo final também não mudou [...] mas a maneira de se cobrar é que mudou [...]. A gente propõe, mas percebe que os professores tem um pouco de dificuldade pra lidar com isso [a brincadeira de faz-de-conta], quer ensinar a ler e escrever só com o giz, lápis e borracha, ainda tem essa resistência ainda para a gente estar trabalhando aí com os professores.*

**Claudia:** *A parte de movimento, de artes visuais, eu tenho certeza que eles não estavam na nossa ficha [documento avaliativo elaborado no início da implantação do EF9A]. Então é quando eu falo pra você que a gente não tinha um domínio pleno e que era difícil [...] Eu acho que o embasamento que nós temos hoje [refere-se também ao Sistema de Ensino Aprende Brasil], assim como está a proposta de trabalho, se colocada em prática, eu acho que caminha bem. Eu sinto as crianças do 1º ano mais felizes e vejo as professoras também mais felizes. A gente vê uma sala de aula que tem vida, que tem trabalhos, as crianças falam muitas coisas que não tinha na linguagem deles, há um enriquecimento da linguagem, do conhecimento mesmo, científico, coisas que eles fazem que e que observam e de forma gostosa, prazerosa.[...]*

*O trabalho é dado na quantidade certa, então eu acho que saber o que fazer é muito importante, o saber o que fazer, o porquê e o como vai fazer isso ajudou muito, dá mais segurança, partindo do princípio que as professoras também, elas tem perfil de professoras de alfabetização e de pré-escola, a relação delas com o aluno é muito favorável também e é isso que eu sinto assim também um pouco gratificada.*

**Ilma:** *Eu percebo que hoje os professores eles estão trazendo mais pra dentro da sala de aula mais jogos, fazendo com que os alunos manipulem mais os materiais, tanto em português e tanto na matemática: tampinhas, jogos, material dourado, é a questão mesmo do alfabeto, letra inicial, final, então eles tão explorando bastante isso pra que a criança não vá pra outra série às vezes sem mesmo poder diferenciar números de letras. Então isso às vezes acontecia muito. A questão de cores também que não era muito trabalhado, então hoje eu percebo que dentro da parte pedagógica existe muito materiais dentro das escolas, os professores tão se aperfeiçoando mais, e está com muita sede de aprender. Então isso é um ponto muito positivo pra área da educação.*

No ano de 2012, houve a implantação no município do Sistema de Ensino Aprende Brasil, cuja proposta pedagógica foi analisada anteriormente neste trabalho. Este sistema foi amplamente aprovado pelos coordenadores por apresentar em suas orientações metodológicas e didáticas, os modos de fazer e o atendimento às diferentes linguagens e expressões. Entende-se que esta aprovação se deu pelo fato de tal proposta pedagógica atender mais precisamente às orientações do governo federal explicitadas em seu documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, a saber: organização por eixos de trabalho, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Música, Movimento, Artes Visuais e Natureza e Sociedade, observamos também que a brincadeira de faz de conta e a inserção de jogos foram mencionadas com um parecer favorável pelos coordenadores.

Os CPs justificam sua aprovação à proposta pedagógico do referido sistema de ensino, afirmando que ela atende ao direcionamento do RCN todavia, esses documentos foram os primeiros a serem estudados pelos coordenadores, por que não conseguiram esboçar uma metodologia que atendesse às diferentes linguagens e expressões capazes de propiciar o desenvolvimento integral crianças e da alfabetização – leitura e escrita? Ou seja, porque para eles o Sistema Aprende Brasil é considerado mais consistente para orientá-los na construção do currículo escolar.

Após todo este esforço para rever as práticas, (re)estudar os documentos, sobressaltar-se e buscar novos delineamentos para o currículo, o planejamento anual da rede municipal, oficializado em 2010, apresenta-se organizado nos moldes dos PCNs: os conteúdos estão distribuídos por disciplinas Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Nota-se que dentre os desafios explicitados pelos sujeitos da pesquisa para organização e planejamento de tal ampliação do EF, citaram as decisões hierárquicas, entre elas a definição da grade curricular em disciplinas. Porém, para Francisco, é apenas uma questão de termos técnicos, o que importa é definir o que “dar”, o que trabalhar com essa criança de seis anos. O que “dar” remete-nos aos conteúdos e não na metodologia de trabalho com os mesmos.

Tais constatações levam-nos a entender que, mesmo ao longo de 10 anos, “o que” e “o como” ainda não estavam claros aos CPs. Quando referem-se a “o que” referenciam os conteúdos, sobretudo aqueles pautados na alfabetização, a controvérsia se apresenta exatamente no posicionamento da inclusão ou não das atividades lúdicas, incluindo o faz de conta, no cotidiano escolar. Mesmo diante da busca de estudos e sentidos para aperfeiçoamento de tal ampliação do EF. Teria sido essa falta de clareza o que levou os coordenadores a avaliarem em “certo” ou “errado” o que até então haviam organizado para o primeiro ano do EF9A no município de Itajubá, a partir da publicação, em 2006, do documento orientador do MEC? As falhas, contradições, discordâncias teóricas entre estudiosos citados não foram objeto de análise e descrição no referido documento orientador.

Contradições permeiam nosso material empírico, identificadas nas vozes dos coordenadores. Houve um esforço por estudos das orientações, sejam elas do governo federal ou estadual; o estudo, por sua vez, não foi suficiente para a construção de um trabalho efetivamente realizado conforme essas orientações, considerando o que foi proposto sobre criança, infância e brincadeira, e o que realmente se concretizou. Clot (2010), em seus estudos, auxilia-nos na compreensão desses fatos observados

[...] a atividade humana, não é jamais, conforme aquilo que foi previsto para ela, e o que, de uma certa forma, vamos reencontrar depois, o trabalho real, não é jamais, completamente, a projeção do trabalho prescrito. (CLOT, 2010, p. 209)

Nesta mesma perspectiva em que se apresentam os resultados das ações dos coordenadores pedagógicos no contexto de ampliação do EF, estão as concepções que os mesmos têm sobre seu próprio trabalho, sobre infância e as formas de aprendizagens infantis, bem como os recursos capazes de favorecê-las.

As análises do material empírico a partir das proposições de Clot, referentes à atividade humana, cujos resultados revelam o que ultrapassa o prescrito ou não o atende plenamente, resultados estes constituídos pelo que é realmente feito tanto quanto pelo que é silenciado, negligenciado ou fica despercebido.

Reiteramos aqui que na investigação que fizemos sobre a participação dos CPs em pesquisas acadêmicas no banco de teses e dissertações da BDTD, foram poucas ou muito ocasionais, em contrapartida os professores participantes afirmaram a necessária discussão das prescrições que se apresentam por instâncias hierárquicas acontecerem no interior das instituições onde a prática se realiza. Ao mesmo tempo em que se considera o papel dos CPs extremamente importante para a efetivação das ações pedagógicas com professores e alunos, esses sujeitos são pouco ouvidos, suas vozes se dissipam. A partir de nosso material empírico, exemplificamos esse fato com as seguintes evidências: houve a elaboração do planejamento da rede municipal, pautado quase na íntegra nos PCNs, ou seja, a ponto de ser publicado significa que foi amplamente aprovado pelos CPs, ao ser publicado o documento orientador do governo federal consideraram-no importante em fundamentação, mesmo diante de algumas divergências entre CPs da mesma rede de ensino. Posteriormente, de modo unânime consideraram positiva e satisfatória a proposta de um sistema de ensino apostilado, pautado segundo eles, no RCN. No entanto, atualmente na rede municipal de ensino de Itajubá, este sistema não mais está vigente para o primeiro ano, apenas para a Educação Infantil, ou seja, o posicionamento favorável dos CPs não foi suficiente para que o sistema continuasse. Apresentam-se as interferências políticas, burocráticas e financeiras sobrepondo-se às argumentações dos profissionais que articulam a proposta pedagógica junto aos professores e alunos. Conforme informações da

Secretaria Municipal de Educação não mais houve a compra do sistema de ensino para o primeiro ano por questões financeiras.

A saber, em 2014, uma nova equipe de trabalho na Secretaria Municipal de Itajubá, composta por professores efetivos da rede municipal, elaboraram um novo planejamento para a rede municipal e o mesmo constituiu-se em uma transposição da matriz de referência do estado de Minas Gerais, organizada em eixos, conteúdos, capacidades para as disciplinas obrigatórias do currículo, distribuídas em 4 bimestres.

Inferimos nesse sentido, quão frágeis são as orientações e o embasamento teórico dos documentos, guias e orientações das instâncias públicas superiores, a quantidade de abordagens em tempos curtíssimos, historicamente falando, são muito frequentes o que não cria condições adequadas para a formação continuada dos CPs e conseqüentemente, a que oferecem aos seus professores.

Ao historiar o processo de implantação e implementação do EF9A em Itajubá /MG, a partir do material empírico, evidenciamos primeiramente, as concepções sobre criança, os CPs discorrem sobre a necessidade de se planejar uma proposta diferenciada para a criança de seis anos no EF, por tratar-se de uma fase específica do desenvolvimento humano, na qual habilidades são favoravelmente constituídas e fundamentais para a vida do indivíduo. Após essa constatação destacamos os entraves políticos e hierárquicos quanto à implantação do EF9A - a proposta imposta pela Secretaria Municipal de Educação, em que CPs e professores não foram consultados previamente. Mesmo diante da falta de informações sobre o programa de ampliação do EF de 8 para 9 anos, os CPs relatam que se esforçaram na busca por fundamentação teórica, revelando aí o trabalho coletivo. Já no meio do caminho, buscaram a consonância entre o que organizavam como proposta curricular para o 1º ano do novo EF e as orientações do governo de Minas Gerais, do governo federal na medida em que eram publicadas. Detectadas as contradições entre intenções, objetivos e prática efetivamente realizada os CPS avaliaram em “certo” e “errado” o trabalho efetivamente realizado até então.

Frente aos discursos analisados, inferimos que em relação à metodologia, parte integrante do currículo e por nós investigada, a fim de esclarecer os modos de trabalhar os conteúdos e conhecimentos no 1º ano do EF9A, as transformações pouco ocorreram de fato ao longo desses 10 anos de experiência, embora constatemos um clima de superação do desconforto inicial.

#### **4.1 A dicotomia entre o brincar e o aprender (a ler e escrever)**

Para iniciarmos a discussão sobre nosso 2º eixo de análise, apresentamos a citação abaixo a fim de reiterar que, uma vez trabalhadas situações didáticas pautadas na imaginação e nos jogos que a favorecem – o faz de conta, o professor estará oportunizando às crianças aprendizagens e desenvolvimento importantes em todas as outras disciplinas. Exatamente pelo que a atividade de imaginação pode propiciar e enriquecer em habilidades cognitivas e psíquicas, por ser a base criadora não só das crianças, mas também dos adultos.

Na teoria Histórico-cultural, aponta-se que a apropriação, por parte das crianças, de modos de brincar transforma radicalmente as possibilidades de desenvolvimento psicológico. Dentre diferentes modalidades de brincadeiras, Vigotski considera as que envolvem o processo da imaginação – destacadamente os jogos de faz de conta – como atividades promissoras para a constituição, o desenvolvimento e a transformação de processos psicológicos extremamente importantes na humanização do homem. Enfatiza este autor a progressiva independência do campo perceptual imediato, a capacidade de operar no plano simbólico, a apropriação de formas culturais de relações e ações no/sobre o mundo, a linguagem e a imaginação (Vygotsky, 1994). Constrói, ainda, os argumentos necessários para evidenciar os vínculos entre imaginação e cognição, sustentando que a imaginação é a base para qualquer atividade criadora, presente em todas as produções da vida cultural, da criação artística, técnica e científica (Vygotsky, 2009) (ROCHA, PASQUAL & FERREIRA, 2012, p. 215).

No ensino tradicional amplamente praticado no nosso país, pouco espaço foi garantido às atividades criadoras, haja vista que professores formados nesse contexto resistem em inserir em sua rotina, atividades desafiadoras e que envolvam as crianças como sujeitos ativos. Vejamos as análises de um estudo acadêmico realizado em 2012



Sabemos que, tradicionalmente, as práticas pedagógicas privilegiam o desenvolvimento de processos cognitivos através da aprendizagem de determinados conteúdos, a serem obtidos por meio de procedimentos planejados, de que devem resultar determinados produtos concretos. Nos contextos educacionais há, costumeiramente, grande relutância para lidar com o imprevisível, o inaudito, aquilo que não pode ser completamente planejado. Há, também, refletindo uma tendência geral de nossa cultura, o entendimento de que a cognição e a imaginação são processos psicológicos independentes, opostos e/ou inconciliáveis, e que cabe à escola cuidar de desenvolver, sobretudo, o primeiro. Sendo as brincadeiras de faz de conta atividades essencialmente relacionadas com a imaginação e o seu desenrolar marcado pelos qualificativos de imprevisibilidade e improdutividade (pois não é previamente definida e não gera produtos concretos), é compreensível que, para os profissionais que trabalham nas escolas, a inclusão de atividades lúdicas – sobretudo dos jogos imaginativos – no cotidiano escolar seja um problema para o qual dificilmente poderemos vislumbrar soluções simples (ROCHA, PASQUAL & FERREIRA, 2012, p. 216).

Como destacamos anteriormente, o planejamento anual para o 1º ano produzido em 2010 foi organizado em disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Analisamos mais atentamente a proposta para Língua Portuguesa, já que é recorrente o foco no processo de alfabetização enquanto domínio da escrita e leitura pela criança no 1º ano, especialmente no discurso dos CPs de Itajubá/MG. Embora esse planejamento já tenha sido substituído em 2014, analisamos o publicado em 2010 que resultou do estudo dos CPs como proposta para o EF9A.

No planejamento anual, logo nas páginas de apresentação, há uma coluna especificando as estratégias e orientações didáticas relativas à prática de leitura, produção escrita e análise e reflexão sobre a língua. De modo nuclear, esse tópico implica num breve resumo das orientações didáticas e metodológicas do PCN de Língua Portuguesa (1997) de 1ª a 4ª série conforme sistema anterior – EF de 8 anos. Nesse planejamento não constam orientações, dos CPs aos seus professores, sobre concepção de criança, infância, processos de aprendizagem e linguagens como é o caso da brincadeira. Reproduzem a fragilidade teórica das instâncias superiores estaduais e federais, conforme analisamos no íterim dessa dissertação. Enfatizamos que não constam explicitamente, mas é possível depreende-las a partir das escolhas feitas por seus autores, referentes a “o que” e “como” sobre o processo ensino-aprendizagem. Destaca-se, no que se apresenta, enfaticamente, que a aprendizagem das crianças remete-se unicamente e em

primeira instância ao domínio de conteúdos, tanto para os elaboradores dos PCNs como também para os CPs que corroboram tais concepções, na medida em que resumiram o documento, dividiram orientações e conteúdos em bimestres e intitularam planejamento anual para a rede municipal de Itajubá.

A dicotomia entre o brincar e aprender revela-se no planejamento e nas vozes dos CPs. O planejamento revela apenas os conteúdos e algumas estratégias de trabalho relativas ao domínio das técnicas de leitura e escrita. A brincadeira não se apresenta, nem como conteúdo, tampouco como metodologia, omite-se a presença da linguagem do brincar; inferimos que a mesma é entendida pelos CPs como atividade diferente de aprendizagem de leitura e escrita. Em seus discursos, consideram a atividade lúdica importante para o desenvolvimento da criança, porém, é compreendida como um recurso, um instrumento capaz de favorecer a aprendizagens.

A articulação do trabalho pedagógico junto aos professores foi mediada pela importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem, ao menos é o que os CPs informam a partir de questionamentos feitos durante as entrevistas

**Sônia:** *a gente tinha aquela preocupação: seis anos é... seis anos, ela tem aquela necessidade do lúdico, de brincar.*

**Francisco:** *A todo momento você tem que estar trabalhando o lúdico com a criança para você entender qual é a situação da criança ou então você se torna maçante e às vezes as pessoas entendem que o lúdico que é da Educação Infantil, o lúdico, o brincar, o contar histórias, o vivenciar, navegar aquela coisa toda lá... Mas os seis anos no Ensino Fundamental, os 6, 7, 8 e nove anos tem que estar sempre com o lúdico matemático, o lúdico da literatura.*

**Ilma:** *[...] o brincar é importante! Através de uma brincadeira direcionada descobre muitas coisas da criança [...] a criança de primeiro ano tem que ter esse momento de lazer, de brincar*

**Cláudia:** *Nós tínhamos sim essa preocupação com o lúdico, ele (1º ano) parecia mais com o pré do que mesmo com a 1ª série; a gente tinha esse cuidado.*

A partir da identificação da importância do lúdico no processo de aprendizagem das crianças aos seis anos de idade, mesmo que se evidencie em uma concepção instrumental, ou seja a atividade lúdica a serviço da literatura, da matemática e das demais disciplinas, procuramos entender como

os CPs concebiam-no como atividade favorável ao desenvolvimento integral da criança e em que aspectos metodológicos orientaram seus professores.

**Valdirene:** *Até pouco tempo atrás [...] a criança de seis anos já era sentadinha com lápis na mão trabalhando com pequenos textos, frases, palavras, era tudo em cima disso. Então, quando eu falo da parte mais lúdica não que isso foi deixado de lado, mas é a maneira de se abordar essas situações é que a gente aborda com um outro olhar. Então hoje, se a criança vai estudar um texto por exemplo, você não vai levar um texto pronto, você vai trabalhar um conto de fadas, você vai trabalhar uma fábula, uma cantiga, de maneira que a criança cante, que ela dance, que ela possa expressar o movimento, de maneira que ela possa brincar com aqueles personagens. Então é a forma de trabalhar [...]*

**Sônia:** *Mas até hoje, pela minha experiência de rede tem gente que a gente precisa lembrar, você esqueceu? Essa criança só tem seis anos, não é isso aí não, porque eles esquecem da parte de lúdico: cortar, confeccionar cartazes, da brincadeira, de trabalhar com material didático pedagógico, com jogos, pinturas desenhos, eles esquecem de muita coisa e eles vão passando por cima de todas essas etapas, do concreto. Da confecção pela criança, da participação da aula, tem muitos que passam por cima.*

**Francisco:** *Mas não vejo o EF de 9 anos como barreira para nada, muito pelo contrário, tem mais é que aproveitar a idade da criança. Esse negócio assim “ah! Está na fase da criança brincar...”. Brincar ele brinca hoje videogame, ela brinca em casa, ela brinca na Educação Física, na sala de aula ela vai brincar com o lúdico, **dentro** da Matemática, **dentro** do Português, da Geografia, da História, a maquete ela constrói, “eu construí alguma coisa!” então ela está buscando usando a imaginação, construindo alguma coisa, fazer e ver o produto final [...]*

**Ilma:** *a criança de primeiro ano tem que ter esse momento de lazer, de brincar, de pular isso porque está percebendo também a questão da parte motora da criança. Então muita coisa dá pra poder ver isso na questão do brincar.*

Com base nesses excertos, que de nossa perspectiva são os que mais revelam os modos de conceber como inserir e trabalhar a atividade lúdica com crianças de seis anos, nossos sujeitos identificam o lúdico com o lazer, prazer e atividades motoras; estabelecem também relação com o gênero textual conto de fadas e jogos, mencionados de modo geral, e ainda sempre inserido em uma disciplina e conseqüentemente para a aquisição de conteúdos. Nesse sentido, o lúdico fica a serviço das aprendizagens relativas a leitura e escrita, considerado apenas como um instrumento; assim, os professores preferem ensinar ao invés de brincar, o discurso de uma professora participante de uma

pesquisa sobre a temática revela muito bem o sentido e significado atribuídos pelos professores de modo geral

*Professora Zélia:* Quando iniciou: [me perguntei] vou brincar onde? Então, vou ensinar a ler e escrever. Eles conheciam o alfabeto, então eu pensei: estou no lugar certo. Comecei com as famílias silábicas. [...] Eu tenho que aproveitar. Eu tenho criança lendo para quê? Eu vou parar e brincar? Vou para onde? Vou brincar onde? Não brinco, gosto de ensinar. Brincar é na Arte e Educação Física. Se vocês ouvirem: “crianças de 6 anos tem que brincar” e eu não estou [brincando]... (ROCHA, PASQUAL & FERREIRA, 2012, p. 221).

Outro aspecto importante de ser ressaltado é que os CPs, durante a entrevista, discorrerem sobre atividade lúdica sem mencionar o faz de conta; nessas circunstâncias, foram arguidos pela entrevistadora a fim de que se esclarecesse melhor a importância e concepção dessa atividade entre as demais citadas como lúdicas, pelos sujeitos.

**Valdirene:** *A gente propõe, mas percebe que os professores tem um pouco de dificuldade pra lidar com isso [a brincadeira de faz de conta], quer ensinar a ler e escrever só com o giz, lápis e borracha, ainda tem essa resistência ainda para a gente estar trabalhando aí com os professores, mas com certeza é o que faz a diferença, o fato de ela [a criança] poder sair, experimentar, vivenciar, brincar, aprender a partir disso.*

**Sônia:** *O faz de conta ajuda muito a criança em todos os aspectos inclusive no emocional [...]*

**Francisco:** *Eu não gosto muito dessa questão do faz de conta, estar sonhando, eu sou muito realista nas situações, embora exista o faz de conta na imaginação, faz a criança pensar, mas o lúdico ele está ... ele contribui para... tem que estar no perfil do professor para que a aula seja prazerosa [...]*

Brevemente, os sujeitos comentaram sobre o faz de conta ao serem estimulados pela pesquisadora. Os discursos revelam que os professores tiveram dificuldade em “lidar” com essa atividade. Inferimos que essa dificuldade esteja atrelada ao desconhecimento que se tem sobre as capacidades que essa brincadeira pode favorecer no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que são intencionais e tipicamente humanas; funções estas excepcionalmente necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita. Frente a estas observações, perguntamo-nos: teriam os CPs conhecimento suficiente sobre a brincadeira de faz de conta para articular com

os professores propostas pedagógicas em que essa atividade fosse incluída? Inferimos que não, pois as defesas se expressam de modo amplo, generalizado “*ajuda muito a criança em todos os aspectos*”.

A fragilidade da presença da brincadeira de faz de conta entre as demais consideradas lúdicas (movimento, arte, utilização de materiais concretos, por exemplo), entrelaça-se e se apresenta na mesma medida em que o processo de alfabetização é dito pelos CPs. Sumariamente, todas as justificativas para a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, a frequência de atividades lúdicas giram em torno da alfabetização. Esta sim é considerada importante, é destacada como um direito social e necessidade cultural.

**Valdirene:** *Foram uns três anos assim de desequilíbrio, depois nós vimos que a gente tinha que conciliar a pré-escola com o 1º ano, até para atender a especificidade da criança, mas dentro de uma proposta de alfabetização porque é uma exigência social que as crianças, então se a gente demora para alfabetizar essas crianças que já estão no EF, os pais já começam a cobrar, a direção de escola já começa a cobrar, a própria criança já se sente cobrada, então a gente tinha que estar conciliando alfabetização com o brincar e com tudo mais.*

**Francisco:** *Então eu acho que aos seis anos, a gente não podia estar poupando ele [refere-se à criança] o processo de alfabetização, da leitura, da escrita, ele tem essa escola, é uma necessidade contemporânea, do nosso momento.*

**Cláudia:** *os primeiros anos, eles foram difíceis, foram difíceis até para o próprio professor, ou ele trabalhava com o foco mais no ensino infantil ou se preocupava mais com a questão da alfabetização.*

As incoerências sobre a importância da atividade lúdica, especialmente, o faz de conta, na organização metodológica para o 1º ano, explicita-se no material empírico. Os CPs, frente às atribuições que lhes são prescritas no município de Itajubá/MG e também frente ao compromisso com a aprendizagem das crianças, logo se incomodaram com a novidade de ampliação do EF e buscaram meios para compreendê-la e então orientar seus professores que também foram surpreendidos com tal programa. Enquanto atuavam, orientavam e recebiam orientações, tanto professores quanto os CPs.

A formatação final do planejamento anual da rede municipal de Itajubá/MG não revela as preocupações dos CPs sobre a importância da atividade lúdica mencionada em seus discursos, especialmente o faz de conta,

quando instigados pelo entrevistador a falarem sobre ele. Inferimos que, frente à hierarquização das decisões pela SME quanto à grade curricular e também em relação às orientações do estado de Minas Gerais, a autonomia dos CPs, seus esforços ficaram pouco evidentes, embora não tenham sido poucos. Tal fato comprova-se com a implantação do sistema apostilado de ensino na rede municipal. Mesmo tendo sido reconhecido pelos CPs como a fórmula que explicou e complementou o que faltava na proposta pedagógica anual da rede municipal, ou seja, como trabalhar a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental servindo-se de outras atividades e linguagens para além das atividades de escrita e leitura, o sistema de ensino apostilado não mais vigorou logo em 2013.

Os dilemas da função dos CPs revelam-se. Conforme verificamos nas pesquisas realizadas em âmbito nacional foi solicitada pelos professores a articulação das propostas relativas ao programa de ampliação do EF no interior das instituições. Nesta presente pesquisa, cujos sujeitos foram exatamente os CPs, diagnosticamos esforços por parte desses para garantir o trabalho prescrito, mesmo frente as alternâncias das mesmas a cada documento ou guia publicado; os CPs terminam por atendê-las ainda que de maneira discutível dada a fragilidade de embasamento teórico, as interferências hierárquicas e políticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não muito raro, o sistema educacional brasileiro tem passado por reformas e implementações, sobretudo no que diz respeito à organização de tempos, espaços, currículo, métodos, conteúdo e política de formação de professores. A Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental desde a década de 60 sofreu significativas alterações quanto ao tempo de duração, de 4 para 8 anos e na década de 90 a possibilidade de organização em 9 anos, conforme disposições da LDB 9394/96.

Essa ampliação do tempo implica, ao menos deveria, em significativas transformações curriculares, sobretudo no que se refere à concepção de ensino e aprendizagem.

O Ensino Fundamental, conforme Lei 11 274/2006, passou a ser composto por 9 anos de duração. Conforme orientações divulgadas em âmbito nacional, essa medida implica na garantia da universalização do ensino e o consequente exercício de cidadania. Os modos como ocorre a implementação de qualquer lei prescrita e implantada é que fazem a diferença na garantia de seus propósitos – esse é o verdadeiro “calcanhar de Aquiles” das políticas públicas implantadas e implementadas no Brasil.

O processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de 9 Anos em Itajubá, município de Minas Gerais, ao longo de uma década foi nosso objeto de pesquisa e nos permitiu analisar os modos pelos quais acontece a efetivação de políticas públicas, a partir do discurso de Coordenadores Pedagógicos, responsáveis pela articulação pedagógica e formação continuada de professores, que somavam minimamente 10 anos de experiência, uma vez que Itajubá foi pioneiro na implantação do EF9A, efetivando-a no ano de 2002.

Uma vez em que leis são prescritas, orientações e guias são organizadas por instituições responsáveis, a fim de direcionar a efetivação das leis. No caso do EF9A, em âmbito nacional, chamamos a atenção para o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. Neste documento, a temática infância ocupou um espaço significativo, mesmo que no íterim de 153 páginas, nele, houve direcionamentos para a necessidade de discussões coletivas no interior

das instituições educacionais pautadas nas linguagens expressivas da infância, período em que a criança se encontra nos anos iniciais do EF. A atividade lúdica foi amplamente citada enquanto linguagem propícia à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos sujeitos atendidos nesse segmento de ensino, especialmente em relação às crianças de seis anos de idade.

Pesquisas científicas realizadas no nosso país, revelam dificuldades em atender as prescrições governamentais, especialmente em relação a inserção da atividade lúdica entre as demais atividades escolares, sobretudo de alfabetização enquanto domínio da tecnologia da leitura e da escrita, e ainda na realização de discussões, enquanto estudos e formação continuada no interior das unidades escolares.

A fim de entender porque essas dificuldades são tão presentes nos municípios que recentemente organizaram o EF em 9 anos, analisamos essas pesquisas comparativamente com a investigação por nós realizada em Itajubá/MG. Esse município que atualmente, perfaz 10 anos de experiência, paira um sentimento de organização plena, as discussões não mais se arrolam sobre as práticas metodológicas com crianças de seis anos de idade no EF. A que se deve essa suposta tranquilidade?

A partir do material empírico, constituído por entrevistas semiestruturadas com Coordenadores Pedagógicos da rede municipal do referido município, explicitou-se que a implantação do EF9A passou por grandes desafios hierárquicos, burocráticos e pela falta de informações. Frente a esse contexto os CPs dispuseram-se em busca de informações para articular o trabalho pedagógico junto aos professores, revelando o trabalho coletivo dos mesmos, é muito frequente em seus discursos o pronome de tratamento “nós” ao mencionarem suas ações no contexto de implementação do EF9A. Exatamente nesse ponto revela-se o “calcanhar de Aquiles” da política pública, pois as referências em que se pautaram os CPs para estudo foram as publicações do governo federal e estadual; ambas carecem de fundamentação teórica consistente.

Os CPS anunciam que estudaram os PCNs (1997) e o RCN(1998) a fim de organizar a proposta metodológica. Pautaram-se na organização curricular da LDB 9394/96 para o Ensino Fundamental e no direcionamento dos conteúdos propostos no PCN, tanto que o Planejamento Anual da rede



municipal de Itajubá, publicado em 2009 e vigente até o ano de 2013 caracteriza-se num resumo desse documento. Tomamos como referência o planejamento anual de Língua Portuguesa para o 1º ano.

Os CPs, durante a entrevista, ao serem arguidos sobre as discussões que realizaram a respeito de infância e o posicionamento dos mesmos sobre as orientações do governo federal relativas à essa temática, aprovaram amplamente o documento e por intermédio dele avaliaram em certo ou errado, o trabalho efetivamente realizado. Informam que o documento auxiliou a consolidação do caminho que até então seguiam. A fragilidade teórica dos CPs explicita-se, pois o documento orientador publicado pelo MEC se organiza nos moldes do RCN, orienta sobre a importância do brincar com crianças até 6 anos de idade e propõe a organização da grade curricular em eixos temáticos, exatamente na contramão do que até então estava organizado na rede municipal de ensino como proposta pedagógica para o 1º ano, pois a organização da grade curricular em eixos ou disciplinas não interfere, diz respeito apenas a nomenclaturas; o que realmente importa é como realizar atividades que levem ao domínio dos conteúdos.

Destaca-se que nos discursos dos CPs houve a menção de que na prática foi possível orientar os professores para que não se pautassem somente em atividades de alfabetização com crianças no 1º ano, de modo que não ocorresse uma simples transposição da 1ª série antiga para o novo 1º ano. Neste sentido, chamamos a atenção para que Itajubá inserido no contexto de Minas Gerais respaldava-se também nas orientações do referido governo estadual. Os documentos orientadores de Minas Gerais, de modo sucinto mencionam a importância de atividade lúdica na proposta metodológica, porém, o privilégio são aprendizagens de alfabetização e letramento a fim de “alfabetizar seus educandos na idade certa” – aos 8 anos de idade.

Contrariamente a proposta pedagógica inicial organizada pelos CPs, durante o ano de 2011, o trabalho realizado no município, foi pautado em um sistema particular apostilado de ensino. A proposta metodologia desse sistema justifica-se em consonância com os moldes norteadores do RCN. Surpreendentemente, esse sistema foi amplamente aprovado pelos CPs. Sob a perspectiva dos mesmos, as diretrizes desse sistema consolidaram efetivamente o trabalho com o 1º ano pois nele o “como” trabalhar com

crianças de seis 6 anos estava claro e contemplava diferentes linguagens e expressões, entre elas o brincar.

Chama-se a atenção quanto aos aportes teóricos do referido sistema de ensino. Em suas orientações os autores revelam diversos estudiosos que fundamentam o trabalho, porém, em linhas teóricas diferentes, por vezes contraditórias. Esses contrapontos não são revelados, assim como nos documentos publicados pelo governo federal e então revela-se a vulnerabilidade da fundamentação teórica em que se embasam os CPs e conseqüentemente na articulação pedagógica, na formação continuada que exercem junto aos seus professores. Além dessa vulnerabilidade, destaca-se outros desafios que se sobressaem ao trabalho dos CPs: os aspectos burocráticos, hierárquicos, administrativos e financeiros.

A atividade lúdica, especialmente a brincadeira de faz de conta foi discutida no âmbito dessa pesquisa sob a perspectiva da teoria Histórico-cultural, que evidencia sobremaneira a importância que essa linguagem tem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir do momento em que concorre estritamente para desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora capaz de livrar o sujeito das amarras de sua condição imediata. Essa capacidade influi especialmente no desenvolvimento infantil e conseqüentemente na vida adulta dos indivíduos.

Ao serem questionados sobre a importância da brincadeira de faz de conta no cotidiano escolar das crianças de seis anos no EF em Itajubá, os CPs mencionaram a importância da mesma de modo amplo e generalizado, caracterizaram-na como instrumento favorecedor de outras aprendizagens – dentro da Matemática, dentro do Português, e não necessariamente a aprendizagem. Foi atribuído ainda, à brincadeira de faz de conta, o caráter irreal, sentido este que a torna desnecessária entre as demais atividades escolares.

O modo como as teorias são explicitadas nos documentos orientadores das instâncias públicas, mormente sobre infância e atividade lúdica, não foi capaz de fundamentar os CPs o suficiente para defendê-la e torná-la uma prática metodológica efetiva no 1º ano, com crianças de seis anos de idade no EF9A.

A guisa de conclusão, explicitamos que conforme pesquisas realizadas em âmbito nacional e por nós analisadas nessa pesquisa, houve grandes desafios para a implementação do EF9A a partir das diretrizes legais publicadas pela esfera federal. Houve o clamor para que estudos e discussões fossem realizados no interior das instituições educacionais.

Destaca-se que, o papel do CP enquanto articulador da proposta pedagógica junto aos professores implica em aspectos positivos no que diz respeito às políticas públicas destinadas a formação e valorização de professores. A esses profissionais fica a responsabilidade pela garantia da efetivação das prescrições governamentais, no entanto, são pouco ouvidos pelos órgãos indutores de políticas públicas. Inferimos, a partir de nossa análise que as orientações legais pautam-se em números e apresentam-se amparadas pela superficialidade teórica em que se explicita a fragilidade qualitativa dessas orientações. Nesse contexto, o tempo vence as intenções dos CPs, mesmo estando as claras as contradições no trabalho efetivamente realizado, sustenta-se o sentimento de concordância com o que foi proposto pelas instâncias maiores, essas propostas tornam-se verdades absolutas em discursos generalizados no interior das unidades escolares.

Nesse contexto de frágeis fundamentações e com a avalanche de avaliações externas e metas estabelecidas pelo governo tendo como parâmetros resultados quantitativos da educação básica, sobretudo em relação as habilidades de leitura e escrita, resta-nos saber qual o espaço que a atividade lúdica, sobretudo a brincadeira de faz de conta, ocupará entre as atividades escolares praticadas com crianças menores num futuro não muito distante. A consequência remete-nos que, o que não pode ser mensurado, tende a se extinguir, é o que pode acontecer com a atividade lúdica caso as instâncias superiores não considerem amplamente os modos pelos quais as leis se efetivam na base, ou seja, no interior das unidades escolares, independentemente se o município, região ou estado é representativo ou não em termos populacionais, assim intencionamos contribuir para o aprimoramento da política pública brasileira, ao explicitar as análises dos 10 anos de experiência com o EF9A do município de Itajubá localizado no interior do estado de Minas Gerais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ALONSO. Myrtes. **A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: Ferreira. N. S. C (Org) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marli M. da Silva. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ANTUNES. Jucemara. **Ensino fundamental de nove anos**: em busca da legitimação no cotidiano escolar. 2010, 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano**. PSIC. POLÍTICA. VOL. 10. Nº 20 . PP. 345 – 361. JUL. – DEZ. 2010

BEZERRA. Delma Rosa dos Santos. **Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos**. 2011, 162p. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2011

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**: 1º relatório do programa. Brasília: MEC/SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos:** 2º relatório do programa. Brasília: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172/2001,** de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274/2006,** de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de fevereiro de 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** passo a passo do processo de implantação. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLOT, Yves. **A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade.** Fractal: Revista de Psicologia, v. 22 – n. 1, p. 207-234, Jan/Abril. 2010

\_\_\_\_\_. Yves. **Uma psicologia cognitiva do trabalho?** São Paulo: Vozes, 2006.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2008 .

CUNHA, Renata Cristina Barrichelo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. **A interlocução como experiência de formação docente.** Comun. Piracicaba, Ano 17, n. 2, p. 7-19, jul.-dez., 2010

CUNHA, Renata Cristina Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n.28, p.101-111, jan./jun., 2010

DALBOSCO, Claudio Almir. **Natureza da pesquisa em educação:** abrindo o leque de alguns problemas. In: HENNING, L. M. P. Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico educacional. Londrina: Eduel, 2010.

DIAS, Fátima Regina T. Salles; FARIA, Vitória L. B. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo, Scipione, 2012

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes. 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24 , n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FLACH, Simone de Fátima. **O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, Sept. 2009.

FREITAS. Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **O jogo imaginário da infância: a linguagem e a criação de personagens.** UNIMEP, 23 reunião ANPED, 2008

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. **Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, Mar. 2007.

ITAJUBÁ, Prefeitura Municipal. **Regimento Escolar.** 2011

ITAJUBÁ, Prefeitura Municipal. **Planejamento anual Língua Portuguesa – 1º ano do ciclo inicial de alfabetização.** 2009

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al . **Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 1, Apr. 2011

KLEIN, Sylvie Bonifácio. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso.** 2011, 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental.** Educ. Soc., Campinas , v. 27, n. 96, Oct. 2006

LEAL, Maria do Perpétuo Socorro Lima. **Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: a universalização do acesso, a permanência qualitativa na escola e as contradições de implantação em São Luiz.** 2011, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2011.

LENCIONI, Maria do Carmo Jürgensen. **Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola, um espaço de diálogo?** 2012, 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

LIMA, Lílian Aparecida. **Ensino fundamental de nove anos: repercussões da lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz**

de Fora. 2011, 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011

MARCELLO, Fabiana de Amorim; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 37, n. 1, Abr. 2011

MARTINS. Lígia Márcia. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica**. In Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012.

MEGID NETO, Jorge. **Gêneros de trabalho científico e tipos de pesquisa**. Pesquisa e ensino de ciências na matemática II. p. 125-131, 1999

MESHCHERYAKOV, Boris G.. **Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil**. Psicol. USP, São Paulo , v. 21, n. 4, 2010 .

MINAS GERAIS. **Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização**. Coleção. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004.

\_\_\_\_\_. SEE/MG **Resolução nº1086**, de 16 de abril de 2008.

\_\_\_\_\_. SEE/MG **Resolução nº469**, de 22 de dezembro de 2003.

\_\_\_\_\_. Palácio da Liberdade. **Decreto nº 43.506**, de 06 de agosto de 2003.

\_\_\_\_\_. SEE/MG Orientação nº01/2004, de 05 de fevereiro de 2004.

\_\_\_\_\_. SEE/MG **Ciclo inicial de alfabetização**. Belo Horizonte, 2004

\_\_\_\_\_. SEE/MG **Alfabetizando**. Belo Horizonte, 2004

\_\_\_\_\_. SEE/MG **Preparando a escola e a sala de aula**. Belo Horizonte, 2004

\_\_\_\_\_. SEE/MG **Acompanhando e avaliando**. Belo Horizonte, 2004

\_\_\_\_\_. SEE/MG **Avaliação diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial**. Belo Horizonte, 2005

\_\_\_\_\_. SEE/MG **Planejamento da alfabetização**. Belo Horizonte, 2005

\_\_\_\_\_. SEE/MG **Guia do alfabetizador - 1º ano do ciclo inicial de alfabetização**. Belo Horizonte, 2008.



\_\_\_\_\_. **SEE/MG Conteúdos básicos** – Ciclo básico de alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental. Belo Horizonte, 1993

MORAES, Alessandra Cardoso de. **Ensino fundamental de nove anos: a docência em escolas da rede municipal de São Carlos**. 2011, 181f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tadeu da. (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002

MORO, Catarina de Souza. **Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1.º ano**. Curitiba: UFPR, n. 34, 2009

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. **O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 13, n. 2, Dec. 2009 .

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODOCIMO, Elaine. **Brincar e mediação na escola**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre , v. 34, n. 3, Sept. 2012

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVEA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 1, Apr. 2011

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. **Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 28, Apr. 2005

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. Laurinda Ramalho de Almeida; Vera Maria Nigro de Souza Placco (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.147, p. 754-771, set./dez. 2012

PRESTES, Zoia. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 23-36. Jun. 2008

RANGEL, Mary. **Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América latina**. In: Novos olhares sobre a supervisão. Celestino Alves da Silva Junior; Mary Rangel (Orgs.). Campinas, SP: Papirus, 1997

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental**. Psicol. esc. educ., Campinas, v. 13, n. 2, dez. 2009.

\_\_\_\_\_, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **O Ensino de Psicologia e a Educação Infantil: a nova política pública para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, n. 2, p. 266-277, jun. 2007.

\_\_\_\_\_, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2005

\_\_\_\_\_. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da **"Parece um prezinho": famílias de classes populares e o novo ensino fundamental**. Psicol. estud., Maringá, v. 15, n. 3, Sept. 2010

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; MARTINATI, Adriana Zampieri; SANTOS, Maria Saete. **Ensino Fundamental de Nove Anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação**. In 35ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2012, CAXAMBU-MG. Anais da 35ª Reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro: Editores Associados, 2012, p. 1-16. Disponível em [http://35reuniao.anped.or.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2223\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.or.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2223_int.pdf). Acesso em 11/05/2013.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha; PASQUAL, Marina Leme; FERREIRA, Mayara Carrijo. **Brincadeiras no Ensino Fundamental: pistas para a formação de professoras**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 213-231, jan./abr. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

RONSONI, Marcelo Luis. **O ensino fundamental no limiar de 2010: repercussões da lei 11. 274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS**. 2011, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

SAMWAYS, Andréia Manosso. **Ensino Fundamental de Nove Anos: dimensões políticas e pedagógicas**. 2011, 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012

SANTOS, Lucíola Licínio. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, Sept. 2010

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **"Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino**

fundamental de nove anos em Minas Gerais. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, Oct. 2006

SAVIANI. Demarval. **A supervisão educacional em perspectiva** história: da função à profissão pela mediação da ideia. In: Ferreira. N. S. C (Org) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

STIVAL, Simone. **Ensino Fundamental: orientações metodológicas, 1º ano**. Curitiba: Positivo, 2008.

TENREIRO. Maria Odete Vieira. **Ensino fundamental de nove anos: o impacto da política na escola**. 2011, 200p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores**. Micchaem Cole (Org et al). Cipolla; Barreto & Afeche (Trad). 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

## PLANEJAMENTO ANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – 2009 1º ANO

Eixo : Uso – Reflexão – Uso

Habilidades: falar / escutar / ler / escrever

PRÁTICA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS
<p><b>Linguagem Oral</b> Fundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar</li> <li>• Escutar</li> <li>• Refletir sobre a língua</li> </ul> <p>Usar a linguagem para expressar sentimentos , experiências e idéias.</p> <p>Respeitar os diferentes modos de falar.</p> <p>Planejar previamente o discurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia.</li> <li>• Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado.</li> <li>• Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais .</li> <li>• Expressar seus sentimentos , experiências , idéias e opiniões, bem como de acolher , interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário.</li> <li>• Participar de diferentes situações de comunicação oral;</li> <li>• Produzir textos orais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa USO __ REFLEXÃO __ USO, define também o eixo didático. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO __ REFLEXÃO __ AÇÃO, em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades lingüísticas do aluno, de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia.</li> <li>• Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente.</li> <li>• É preciso ensinar a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas;</li> <li>• Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir , na sala de aula , atividades sistemáticas de fala , escuta e reflexão sobre a língua;</li> <li>• Propor atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato.</li> <li>• O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas : seminários , dramatizações de textos teatrais , simulação de programas de rádio e televisão , de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível trabalhar com aspectos como: entonação , dicção , gesto e postura que , no caso da linguagem oral , tem papel complementar para conferir sentido aos textos.</li> <li>• Realizar gravações em áudio e vídeo é um excelente recurso didático, pois permite observar com atenção coisas que não seriam possíveis apenas a partir da escuta diária assim retomando e analisando as palavras.</li> </ul>

	coesos e coerentes.	
<b>Prática de Leitura</b>	<b>Prática de leitura</b>	<b>Prática de leitura</b>
<p>Fundamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar leitores competentes;</li> <li>- Leitura é a matéria prima para a escrita;</li> <li>- Processo ativo de construção de significados;</li> <li>- Implica: compreensão .</li> <li>– Decodificação é um procedimento de leitura.</li> </ul> <p>- A leitura fluente envolve: seleção / antecipação / inferência / verificação;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar a leitura como fonte de informação</li> <li>• Compreender o sentido das mensagens</li> <li>• Identificar informações explícitas</li> <li>• Estabelecer relações entre textos</li>   <li>• Identificar o personagem principal</li> <li>• Identificar conflitos geradores</li>   <li>• Ler para resolver um problema prático , informar-se , divertir-se ,estudar.</li> </ul>	<p><b>MODALIDADES DE LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura colaborativa; O professor lê para a classe e durante a leitura , questiona os alunos sobre as pista lingüísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores.</li> <li>• Projetos de leitura; Deve ser compartilhado por todos os envolvidos, e se expressar num produto final em função do qual todos trabalham. O tempo é flexível. Linguagem oral , escrita , leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada. São situações lingüisticamente significativas, em que se dá sentido a leitura ( ler para escrever / escrever para ler / ler para decorar / escrever para não esquecer... )</li> <li>• Atividades seqüenciadas de leitura ; Situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor.</li> <li>• Atividades permanentes de leitura ; São situações didáticas propostas com regularidade e voltadas para a formação de atitude favorável à leitura.</li> <li>• Leitura feita pelo professor; Realizada basicamente pelo professor ( leitura compartilhada de livros em capítulos )</li> <li>• O trabalho com leitura deve ser diário; A leitura pode ser ; silenciosa em voz alta , individual ou em grupo e pela escuta de alguém que lê.</li> <li>• O aluno precisa: Ler, embora ainda não saiba ler e ; escrever , apesar de ainda não saber escrever. Em ambas é necessário que ele ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita para poder realizá-las.</li> <li>• Ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante trabalhar conhecimento prévio e fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar suspenses , etc.</li> <li>• A leitura deve estar voltada para divertimento , para escrita, para revisar, para</li> </ul>

interpretar.

- - Modelos de leitores proficientes , material de qualidade , práticas de leitura eficazes contribuem fortemente na formação do leitor.
- Trabalhar com diversidade de textos e de combinação entre eles. Ou seja , trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, os diferentes “para quês” \_\_ resolver um problema prático, informar-se , divertir-se , estudar , escrever ou revisar o próprio texto\_\_ e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema;
- Oferecer material de qualidade , modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes ( textos do mundo).
- A leitura fornece a matéria-prima para a escrita ( o que escrever) e contribui para a constituição de modelos ( como escrever);
- Um leitor competente é capaz de selecionar , dentre os trechos que circulam socialmente o que atende a uma necessidade sua;
- O trabalho com a diversidade textual é a mais importante estratégia didática para a prática de leitura;
- Diferentes objetivos exigem diferentes textos e cada qual exige uma modalidade de leitura.
- Condições básicas para se formar leitores: - Dispor de uma boa biblioteca na escola \_ Nos anos iniciais dispor de outros materiais de leitura que não sejam somente livros . \_ Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. \_ Planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais. \_ Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. \_ Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura . \_ Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. \_ Optar sempre pela variedade de suportes

Ler favorece:

- Ampliação da visão de mundo
- estimulação do desejo de outras leituras.
- A vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação.

- A compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido.
- Expansão do conhecimento a respeito da própria leitura.
- Aproximação do leitor dos textos e os tornar familiares.
- As produções orais, escritas e em outras linguagens.
- Aprendizagem de como escrever e o que escrever.
- O estudo
- Compreensão da relação que existe entre a fala e a escrita.
- aquisição de velocidade na leitura.
- estabilização de formas ortográficas.
- Ler ensina a ler e enriquecer a escrita.  
Formar bons escritores depende de uma prática constante de leitura.
- No início da alfabetização os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas, e canções em geral, que se sabe de cor. As embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.
- A utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido- como fotografias, desenhos, gráficos, ilustrações, etc.. É importante que esses textos, sempre que possível, sejam trazidos para a sala de aula nos seus portadores de origem.
- Desenvolver projetos apontam a necessidade de ler e analisar uma grande variedade de textos e portadores do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade.



PRODUÇÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA
<p>* A produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes, apropriados a seus objetivos e às circunstâncias enunciativas em questão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir textos escritos coesos , coerentes dentro dos gêneros previstos para o ciclo.</li> <li>• Revisar textos a partir de uma primeira versão.</li> </ul>	<p>* A prática de produções de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida : para que , para quem , onde e como se escreve.</p> <p>* Oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura. São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os alunos.</p> <p>*Solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega, fita cassete , etc. Quando não se sabe escrever , ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante.</p> <p>* Propor situações de produção de textos, em pequenos grupos , nos quais os alunos compartilhem as atividades.</p> <p>* O professor tem um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada aluno, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade.</p> <p>* Iniciar um texto para que o aluno dê continuidade</p> <p>* Planejar coletivamente o texto</p> <p>* Adotar procedimentos de revisão dos textos que produzem;</p> <p>* Quando há leitores para a escrita dos alunos , a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor. Os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem.</p> <p>* Oficinas ou ateliês de produção são formas de trabalhar a criação de textos. Na oficina , o aluno deve ter a sua disposição diferentes materiais de consulta , em função do que vão produzir( textos , dicionários , enciclopédias , Atlas , jornais , revistas , etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nas atividades de escrita , o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever.</li> <li>• Um escritor competente planeja, elabora resumos, anota durante uma exposição, esquematiza, expressa por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões, verifica, revê e reescreve. É capaz de recorrer com sucesso a outros textos para auxiliar na sua produção.</li> </ul>
<b>Análise e reflexão sobre a língua</b>	<b>Análise e reflexão sobre a língua</b>	<b>Análise e reflexão sobre a língua</b>
<p>* As atividades de análise lingüística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades apóiam-se em dois diferentes fatores:</p> <p>- A capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem.</p> <p>*Análise e reflexão sobre a língua tem como objetivo principal melhorar a capacidade de compreensão e</p>	<p>* Melhorar a capacidade de compreensão e expressão, em situações de comunicação tanto escrita como oral.</p> <p>* Escrever textos, dentro da prática de análise e reflexão sobre a língua, abrindo espaço para sua reelaboração e verificação de hipóteses, da elaboração lingüísticas, da observação de regularidades, da exploração de diferentes possibilidades de transformação de textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A aprendizagem da ortografia não é um processo passivo; trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.</li> <li>• A intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem;</li> <li>• É fundamental que os alunos transitem de situações mais informais e coloquiais que já dominam para outras mais estruturadas e formais.</li> <li>• A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos é imprescindível.</li> <li>• No que se refere às atividades de leitura é importante possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos lingüísticos a ser utilizado na produção de textos.</li> <li>• Fazer rascunhos, produzir alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto, buscando melhorá-los, detectando os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia dizer. Torná-lo mais legível para o leitor.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver projetos que apontam a necessidade de ler e analisar uma grande</li> </ul>

expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral.

- Escrever textos , dentro da prática de análise e reflexão sobre a língua , permite que o aluno explicita saberes abrindo espaço para sua reelaboração e verificação de hipóteses, observação de regularidades, da exploração de diferentes possibilidades de transformação de textos .

- Atividade de reflexão sobre os aspectos próprios do gênero que será produzido.

- O ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:
- A inferência dos princípios de geração da escrita convencional .

-A tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização.

\* Realizar revisões de textos utilizando os conhecimentos e os conteúdos, trabalhando coesão, coerência , ortografia e pontuação.

\* Fazer uso da língua escrita em diferentes contextos.

variedade de textos e portadores do tipo que se vai produzir: como se organizam ,que características possuem ou quais têm mais qualidade. Atividade de reflexão sobre os aspectos próprios do gênero que será produzido.

- É importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos :

- o da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo , no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e , quando não , a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma.

- A distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa.
- Na revisão de texto o professor deve selecionar quais aspectos pretende que o aluno se concentre mais , pois não é possível tratar de tudo ao mesmo tempo ( coerência / coesão / pontuação / ortografia.
- Revisar textos é um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua. Revisão de texto é o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento , suficientemente bem escrito.
- O aluno deve aprender a fazer uso do dicionário e para isto pressupõe-se organização e direcionamento ( construção de um dicionário para a sala – de animais por exemplo)
- O ensino da ortografia pode desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico.
- Aprender a pontuar não é aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria , isto é , fazendo juntamente com quem sabe:
  - Conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
  - Analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
  - Observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas

razões ;

- Analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores.
- A revisão é uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados . Isso porque os aspectos gramaticais devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos.
- O trabalho em grupo é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas , de busca de alternativas , de verificação de diferentes hipóteses , de comparação de diferentes pontos de vista , de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem.
- Na alfabetização inicial , alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos , crachás ou cartazes com os nomes dos alunos , caderno de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades ortográficas mais frequentes , jogos didáticos que proponham exercícios linguísticos .

1º BIMESTRE – 1º ANO			
LINGUAGEM ORAL	LEITURA	PRODUÇÃO ESCRITA	CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar rodas de conversa sobre a cultura letrada , sobre normas , etc.</li> <li>Conversar sobre o uso dos cadernos e cuidados necessários.</li> <li>Explorar desenhos , ícones; sinais , etc.</li> <li>Cantar com gestos e ritmo.</li> <li>Declamar poemas , parlendas , trovas.</li> <li>Analisar brincadeiras;</li> <li>Conversar e planejar aulas passeio;</li> <li>Promover contato com diferentes gêneros e suportes textuais explorando-os;</li> <li>Realizar recontos orais.</li> <li>Promover brincadeiras com mímicas.</li> <li>Descrição de desenhos/imagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar um ambiente letrado;</li> <li>Analisar lugares onde a escrita está presente ; ônibus , lojas ...</li> <li>Explorar diferentes formas gráficas e realizar leituras;</li> <li>Apresentar trovas , parlendas , poemas e brincadeiras;</li> <li>Realizar leituras de imagens , símbolos e rótulos;</li> <li>Explorar letras de músicas e suas unidades fonológicas.</li> <li>Realizar pseudo leitura de músicas;</li> <li>Explorar títulos , imagens , personagens de contos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registrar letras de música ( cantigas)</li> <li>Completar lacunas ( letra da música memorizada)</li> <li>Interpretar os textos com representação através de desenhos ( contos);</li> <li>Listar títulos .</li> <li>Realizar registros coletivos de rótulos , palavras , listas.</li> <li>Realizar produções coletivas.</li> <li>Elaborar bilhetes ( do cotidiano)</li> <li>Listar brincadeiras</li> <li>Montar texto coletivo das etapas das brincadeiras.</li> <li>Traçar letras corretamente</li> <li>Escrever espontaneamente</li> <li>Confeccionar álbuns; letras ( tipos) , nomes dos colegas , símbolos.</li> <li>Nome próprio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer unidades fonológicas, rimas , sílabas , som final e inicial.</li> <li>Conhecer o alfabeto ( apresentar diferentes tipos de letras )</li> <li>Agrupar ( diferenciar ) letras , desenhos , números , símbolos, rabiscos.</li> <li>Trabalhar a organização da página do caderno , espaçamento , etc. e convenções da escrita ( alinhamento / espaçamento / pontuação/ organização da página )</li> <li>Trabalhar com símbolos ( interpretação de logotipos )</li> <li>Propor atividades de completar palavras , textos lacunados , jogos para reconhecimento de letras , números , símbolos , palavras .</li> </ul>

2º BIMESTRE – 1º ANO			
LINGUAGEM ORAL	LEITURA	PRODUÇÃO ESCRITA	CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar as funções e o uso social da escrita;</li> <li>• Exploração de diferentes suportes da escrita;</li> <li>• Realizar brincadeiras para o desenvolvimento da linguagem oral ( telefone sem fio , por ex.);</li> <li>• Realizar entrevistas;</li> <li>• Comentar acontecimentos , festas , datas , alimentos, costumes;</li> <li>• Compor histórias orais baseadas em desenhos.</li> <li>• Explorar anúncios , cartazes , jornais, etc.</li> <li>• Comentar e explicar títulos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar atividades de extrapolação de textos narrativos ; antecipar conteúdos , levantar e confirmar hipóteses, buscar pista textuais , intertextuais e contextuais para a compreensão global do texto( contos ).</li> <li>• Realizar leitura de textos memorizados ( pseudo leitura).</li> <li>• Explorar textos instrucionais ( receitas ) e epistolares( bilhete ).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a escrita como documento;</li> <li>• Fazer registros ; letras , desenhos e palavras.</li> <li>• Realizar escrita de recontos ( pequenos );</li> <li>• Registrar notícias;</li> <li>• Registrar bilhetes.</li> <li>• Fazer listas de palavras ( mesmo som inicial ou final , mesmo campo semântico, etc. );</li> <li>• Fazer anúncios , cartazes, convites;</li> <li>• Elaborar contos partindo da interpretação de imagens sequenciadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as letras do alfabeto;</li> <li>• Agrupar e categorizar letras;</li> <li>• Classificar diferentes suportes de textos;</li> <li>• Explorar a pontuação.</li> <li>• Elaborar listas.</li> <li>• Elaborar ( junto ao professor) recontos respeitando as características principais do gênero.</li> <li>• Trabalhar as convenções da escrita;</li> <li>• Trabalhar fonema e grafema;</li> <li>• Analisar palavras com relação som , número de letras e número de sílabas.</li> </ul>

CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA			
3º BIMESTRE – 1º ANO DO 1º CICLO			
LINGUAGEM ORAL	LEITURA	PRODUÇÃO ESCRITA	CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover “roda de curiosidades” - Descrever objetos</li> <li>• Realizar pesquisas sobre lendas - Personagens</li> <li>• Dramatizar lendas.</li> <li>• Levantar hipóteses sobre os textos ouvidos.</li> <li>• Analisar o portador do texto , capa , ilustração , título , etc.</li> <li>• Explorar jornais, comentar as imagens.</li> <li>• Ouvir jornais na tv.</li> <li>• Exploração oral de papéis de embrulho com escrita.( propaganda )</li> <li>• Apresentar a característica de histórias em quadrinhos e fazer leitura das imagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar textos narrativos; lendas</li> <li>• Planejar a escrita e o registro das falas.</li> <li>• Explorar textos publicitários: anúncio , cartaz , folders.</li> <li>• Realizar leituras de textos epistolares: leitura de cartas , bilhetes e avisos.</li> <li>• Explorar textos jornalísticos; Ler imagens nos jornais , ler manchetes, explorar os diferentes cadernos.</li> <li>• Ler imagem não verbal.</li> <li>• Ler textos recreativos, tirinhas , imagens , balões , histórias em quadrinhos.</li> <li>• Ler e identificar tipos de letra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listar títulos; Personagens ; títulos; objetos; palavras do cotidiano.</li> <li>• Registrar lendas;</li> <li>• Explorar a escrita como meio de divulgação : anúncios</li> <li>• Divulgar a escrita como meio de comunicação; cartas , bilhetes e avisos.</li> <li>• Dar títulos à figuras;</li> <li>• Escrever pequenos textos;</li> <li>• Reconstrução de sequências desordenadas no texto.</li> <li>• Elaboração de textos coletivos.</li> <li>• Elaboração e registro de frases e palavras.</li> <li>• Apresentação de textos narrativos por meio de desenhos e palavras.</li> <li>• Brincadeiras de força , cruzadinhas , caça-palavras , bingo ..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e traçar corretamente as letras do alfabeto;</li> <li>• Perceber o valor funcional das letras ( se muda a letra muda a palavra )</li> <li>• Perceber e discriminar aspectos relevantes de um texto narrativo.</li> <li>• Aplicar conhecimentos relativos a organização de uma página.</li> <li>• Reconhecimento de fonema ( comutação )</li> <li>• Construção de palavras com sílabas.</li> <li>• Explorar dicionário; letra inicial.</li> <li>• Conhecer diferentes tipos de letras.</li> </ul>

CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA			
4º BIMESTRE – 1º ANO DO 1º CICLO			
LINGUAGEM ORAL	LEITURA	PRODUÇÃO ESCRITA	CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar e comentar textos que circulam na sociedade; livros , jornais , folhetos , letreiros , anúncios...</li> <li>• Explorar imagens( textos de imagens)</li> <li>• Brincar com adivinhações</li> <li>• Comparar textos</li> <li>• Trabalhar a compreensão do texto por meio de perguntas.</li> <li>• Imitar anúncios , noticiários.</li> <li>• Assistir e comentar documentários.</li> <li>• Descrever objetos.</li> <li>• Analisar textos em seus diferentes suportes.</li> <li>• Fazer leitura de imagens ( revistinhas / histórias sem texto )</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar textos literários : contos</li> <li>• Trabalhar com fichas de leitura</li> <li>• Explorar outros textos literários ; poemas , cantigas , trovas.</li> <li>• Decodificar palavras e pequenos textos.</li> <li>• Ler textos publicitários , (anúncios) , , textos científicos , textos epistolares, textos instrucionais, textos recreativos.</li> <li>• Ler títulos e manchetes.</li> <li>• Ler palavras e desenhá-las</li> <li>• Leitura de balões nas histórias em quadrinhos.</li> <li>• Ler e identificar diferentes tipos de letras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar títulos</li> <li>• Listar títulos</li> <li>• Dar títulos a gravuras</li> <li>• Listar personagens dos textos.</li> <li>• Produzir textos ( coletivos )</li> <li>• Reescrever músicas e poemas</li> <li>• Copiar títulos</li> <li>• Criar anúncios , avisos .</li> <li>• Elaborar definições ( coletivo )</li> <li>• Criar cartões de natal</li> <li>• Escrever substituições significativas.</li> <li>• Registrar listas</li> <li>• Registrar diálogos nos balões.</li> <li>• Registrar as entrevistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• traçar letras de forma legível e corretamente.</li> <li>• Realizar escritas espontâneas com certo domínio ortográfico.</li> <li>• Confrontar escrita do aluno com a escrita padrão.</li> <li>• Trabalhar com exercícios de comutação( sons semelhantes ).</li> <li>• Analisar a posição das letras na palavra.</li> <li>• Corresponder títulos ao texto</li> <li>• Completar textos lacunados</li> <li>• Escrever substantivos significativos para reflexão dos fonemas.</li> <li>• Analisar títulos</li> <li>• Criar histórias em quadrinhos fazendo uso de balões.</li> </ul>



## COMPETÊNCIAS FINAIS PARA O 1º ANO

- Relatar acontecimentos e comentar experiências vividas , respeitando a sequência causal e temporal;
- Compreender instruções orais para executar ações pertinentes;
- Ouvir com atenção e intervir sem sair do assunto;
- Produzir textos orais coesos e coerentes;
- Recontar histórias que já ouviu respeitando a sequência dos fatos;
- Fazer leitura e análise de imagens , de códigos, de histórias em quadrinhos, de fotos , pinturas e outros;
- Reconhecer diferentes gêneros , seus portadores e suas finalidades;
- Fazer reconhecimento global de palavras já memorizadas;
- Reconhecer palavras ou textos que fazem parte do seu universo;
- Identificar e caracterizar personagens;
- Reconhecer diferentes tipos de letras (bastão / imprensa / cursiva );
- Utilizar de indicadores para fazer antecipação e inferência em relação ao conteúdo;
- Compreender e fazer uso do sistema de escrita alfabética, isto é , estabelecer relações entre fonemas e letras, ainda que com problemas na representação dos dígrafos e dos encontros consonantais;
- Ler silenciosamente e oralmente;
- Escrever o seu nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras.

**ANEXO 2**  
**REGIMENTO ESCOLAR**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAJUBÁ/MG**

**TÍTULO V**  
**DOS SERVIÇOS PEDAGÓGICOS**  
**CAPÍTULO I**  
**DO SERVIÇO DO ESPECIALISTA**

Art. 60 – O serviço de assistência pedagógica será exercido por especialista de educação legalmente habilitado e recrutado na forma da lei.

Art. 61 – O serviço pedagógico terá por finalidade articular o trabalho pedagógico na escola, coordenando e integrando o trabalho dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum: ensino-aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família.

Art. 62 – Será de competência do serviço pedagógico:

- I- Coordenar o planejamento e implementação do projeto pedagógico da escola.
  - a) Participar da elaboração da proposta Político Pedagógica da escola;
  - b) Delinear, com os professores, a proposta pedagógica da escola, explicitando suas componentes de acordo com a realidade da escola
  - c) Coordenar a elaboração do currículo pleno da escola, envolvendo a comunidade escolar;
  - d) Assessorar os professores na escolha e utilização dos procedimentos e recursos didáticos mais adequados para garantir os objetivos curriculares;
  - e) Promover o desenvolvimento curricular, redefinindo, conforme as necessidades, os métodos e materiais de ensino;
  - f) Participar com sugestões na elaboração do calendário escolar;
  - g) Articular os docentes de cada etapa para o desenvolvimento do trabalho técnico-pedagógico da escola definindo suas atividades específicas;
  - h) Avaliar o trabalho pedagógico sistematicamente, com vistas à orientação de sua dinâmica (avaliação externa)
  - i) Participar, com o corpo docente, do processo de avaliação externa e da análise de seus resultados
  - j) Identificar as manifestações culturais características da região e incluí-las no desenvolvimento do trabalho da escola.
  
- II – Coordenar o programa de capacitação do pessoal da escola:
  - a) Analisar os resultados da avaliação sistêmica feita juntamente com os professores e identificar a necessidade dos mesmos
  - b) Realizar a avaliação do desempenho dos professores, identificando as necessidades individuais de treinamento e aperfeiçoamento;

- c) Efetuar o levantamento da necessidade de treinamento e capacitação dos docentes na escola;
- d) Manter intercâmbio com instituições educacionais e/ou pessoas visando sua participação nas atividades de capacitação na escola;
- e) Analisar os resultados obtidos com as atividades de capacitação docente, na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

III- Realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo:

- a) Identificar, junto com os professores, as dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- b) Orientar os professores sobre as estratégias mediante as quais as dificuldades identificadas possam ser trabalhadas, em nível pedagógico;
- c) Encaminhas às instituições especializadas os alunos com dificuldades que requeiram um atendimento terapêutico;
- d) Promover a integração do aluno no mundo do trabalho, através da informação profissional e da discussão de questões relativas aos interesses profissionais dos alunos e à configuração do trabalho na realidade social;
- e) Envolver a família no planejamento e desenvolvimento das ações da escola;
- f) Proceder, com o auxílio dos professores, ao levantamento das características sócio-econômicas e linguísticas do aluno e sua família;
- g) Utilizar os resultados do levantamento como diretriz para as diversas atividades de planejamento escolar;
- h) Analisar com a família os resultados do aproveitamento do aluno, orientando-o, se necessário, para a obtenção de melhores resultados;
- i) Oferecer apoio às instituições escolares discentes, estimulando a vivência da prática democrática dentro da escola;
- j) Estabelecer estratégias metodológicas de recuperação para os alunos com menor rendimento

## ANEXO 3

**LEI COMPLEMENTAR Nº 010**  
**Alterada pela LC n.º 012 de 15.10.2002**

**JOSÉ FRANCISCO**  
**MARQUES RIBEIRO**, Prefeito do Município de Itajubá, Estado de Minas Gerais, usando das atribuições que lhe são conferidas por Lei, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona a seguinte Lei:

**Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras e Remuneração do Magistério Público Municipal de Itajubá, - MG, estabelece normas de enquadramento, institui nova tabela de vencimentos e dá outras providências.**

## **ANEXO IV – DESCRIÇÃO DAS CLASSES DO QUADRO DE PESSOAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL E REQUISITOS ESPECÍFICOS**

### **1 – Classe: ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO**

#### **2 – Descrição Sintética:**

Compreende os cargos que se destinam a planejar, coordenar, executar, avaliar e orientar trabalhos pedagógicos para garantir a qualidade do processo educacional, assegurar a regularidade da articulação das unidades escolares do Município, com os demais órgãos educacionais, conduzir o aconselhamento vocacional, integrando escola, família e comunidade, com o objetivo de solucionar ou suprir dificuldades e deficiências apresentadas pelo aluno e possibilitar seu desenvolvimento.

#### **3 – Atribuições Típicas:**

- orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas atividades profissionais, através de assessoria técnico pedagógica;
- colaborar na elaboração de grades curriculares, adaptação de programas e organização de calendário escolar;
- elaborar, avaliar e selecionar material didático a ser utilizado nas unidades escolares;
- avaliar o trabalho pedagógico das unidades educacionais, a fim de propor soluções que visem tornar o ensino mais eficiente;
- orientar e supervisionar a aplicação de métodos, técnicas e procedimentos didáticos, bem como a execução dos planos e programas estabelecidos;
- elaborar programas de habilitação e aperfeiçoamento dos recursos humanos na área de ensino e uma vez aprovados, orientar, coordenar e controlar sua implantação;
- participar de reuniões com pais, professores e demais profissionais de ensino;
- colaborar na busca e seleção de materiais didáticos indispensáveis à realização dos planos de ensino, juntamente com a direção das escolas;
- promover conferências, debates e sessões sobre temas pedagógicos, visando o aperfeiçoamento e a reformulação das técnicas aplicadas;
- avaliar o processo ensino aprendizagem, examinando relatórios ou participando de conselhos de classe para aferir a eficácia dos métodos de ensino empregados e providenciar as reformulações adequadas;
- orientar e aconselhar os educandos, individualmente ou em grupo, tendo em vista o desenvolvimento integral e harmônico de sua personalidade;
- implantar sistemas de sondagem de interesses, aptidões e habilidades dos educandos;
- participar do processo de composição, caracterização e acompanhamento das classes, buscando o desenvolvimento do currículo adequado às necessidades e às possibilidades do educando;
- participar do processo de avaliação e recuperação de alunos;
- proporcionar às escolas os recursos técnicos de orientação educacional, possibilitando aos alunos a melhor utilização possível de seus recursos individuais;
- estudar e orientar o acompanhamento individual dos casos críticos identificados no processo de orientação, mantendo informados os pais e atualizados os respectivos registros;
- elaborar, orientar a aplicação ou aplicar testes e questionários;
- promover a integração escola/família/comunidade, organizando reuniões com pais, professores e demais profissionais de ensino;

- proceder à avaliação e ao diagnóstico da criança, valendo-se de jogos, exercícios pedagógicos, conversas informais e outros recursos específicos, a fim de descobrir potencialidades e detectar áreas defasadas do aluno para definir e desenvolver o atendimento adequado;
- proceder à leitura do prontuário do aluno (anamnese), verificando e analisando os dados e informações relacionados, para possibilitar melhor conhecimento e entendimento dos problemas e dificuldades por eles apresentados;
- prestar atendimento pedagógico ao aluno, através de desenho livre, exercícios psicomotores, blocos lógicos, além de outras técnicas especializadas, a fim de promover seu desenvolvimento;
- preparar material pedagógico, confeccionando jogos com material de sucata, elaborando textos e adaptando recursos didáticos, para aplicar no atendimento específico da criança;
- participar de discussão e estudos de caso, debatendo com outros profissionais problemas e situações apresentados, trocando informações técnicas, visando a prestação de um atendimento amplo e consistente ao aluno;
- manter contato com os pais, orientando-os e explicando os objetivos do trabalho desenvolvido junto à criança, para que colaborem e participem adequadamente do desenvolvimento do filho;
- elaborar relatórios sobre o aluno e o atendimento prestado, relacionando todos os dados e informações, resultados e conclusões, a fim de registrar as etapas do trabalho desenvolvido e o resultado obtido;
- elaborar pareceres, informes técnicos e relatórios, realizando pesquisas, entrevistas, fazendo observações e sugerindo medidas para implantação, desenvolvimento ou aperfeiçoamento de atividades em sua área de atuação;
- participar das atividades administrativas de controle e de apoio referentes à sua área de atuação;
- participar das atividades de treinamento e aperfeiçoamento do pessoal técnico e auxiliar, realizando-as em serviço ou ministrando aulas e palestras, a fim de contribuir para o desenvolvimento qualitativo dos recursos humanos em sua área de atuação;
- participar de grupos de trabalho e/ou reuniões com unidades da Prefeitura e outras entidades públicas e particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e/ou problemas identificados, opinando, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnicos-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho;
- executar outras atribuições afins.

#### **4 – Requisitos para Provimento:**

Instrução Mínima: curso de graduação em Pedagogia.

#### **5 – Recrutamento:**

Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público, de acordo com a área de atuação.

#### **6 – Perspectivas de desenvolvimento funcional:**

**Progressão Funcional:** de acordo com o art. 28 desta lei;

**Progressão Horizontal:** de acordo com o art. 38 desta lei.

## ANEXO 4

Roteiro de entrevista.

Sujeitos: Especialista de Educação de Itajubá

- ✓ Quais os motivos que o levaram a ser supervisor (a)?
- ✓ Há quanto tempo atua nesta profissão?
- ✓ Poderia descrever sobre esse tempo em que atua como supervisor (a), relatando os momentos que considera mais significativos ao pensar, hoje, neste período de atuação nesta profissão?
- ✓ Há quanto tempo atua como supervisor no município de Itajubá? E na orientação de professores(as) de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos?
  
- ✓ O que lhe veio a mente quando ouviu falar pela primeira vez sobre a ampliação do EF de 8 para nove anos? O que comentavam também, os demais supervisores da rede municipal naquela época?
- ✓ Como se deu o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Itajubá?
- ✓ Houve discussões prévias e/ou formação prévia para os supervisores?
- ✓ Houve participação dos supervisores no planejamento e organização na implantação? Como e em que sentido?
- ✓ Como se deu a construção do currículo para o 1º ano do EF de nove anos?
- ✓ Houve alterações nesse currículo ao longo dos 10 anos? Em caso positivo, quais?
- ✓ Quais documentos foram trabalhados como referência para a construção do currículo e para orientação das práticas pedagógicas a serem concretizadas?

Quanto ao processo de implementação.

- ✓ Quais critérios são estabelecidos para averiguação e aperfeiçoamento do atendimento da criança de seis anos no EF de nove anos?
- ✓ No ano de 2007 foi publicado pelo MEC o documento intitulado Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Na rede municipal de Itajubá, houve estudo e

- análise do mesmo? Em que aspectos tais orientações interviram no aperfeiçoamento da proposta e prática curricular?
- ✓ E sobre a alfabetização? Qual o seu peso no primeiro ano em relação às outras disciplinas e/ou eixos? Qual o tratamento metodológico que recebe o trabalho de alfabetização no primeiro ano?
  - ✓ E quanto às demais disciplinas, qual a importância/peso na grade curricular e qual o tratamento metodológico em relação às mesmas?
  - ✓ Quais as propostas de atividades são mais evidenciadas em grau de importância e quantidade na rotina diária do 1º ano?
  - ✓ Quais suas considerações a respeito das práticas pedagógicas que evidenciam o lúdico como motivador da aprendizagem das crianças?
  
  - ✓ Sob seu ponto de vista, os professores que atuam no 1º ano atendem às orientações que lhe são dadas? Manifestam interesse em aperfeiçoar cada vez mais a prática pedagógica com crianças de 6 anos no EF?
  - ✓ Se você fosse o professor do 1º ano, qual seria sua postura hoje em relação aos 10 anos de experiência com o EF de 9 anos?
  - ✓ E se você fosse a criança de 6 anos no EF de 9 anos como se sentiria frente a organização e atividades mais encetadas no 1º ano, a partir de seus relatos e descrições anteriores?
  
  - ✓ Qual sua avaliação a respeito da implantação do EF de nove anos, tendo como base a experiência de 10 anos no município de Itajubá?
  - ✓ Quais aspectos você pensa que poderiam ser mudados, ou pensados de forma diferente? Por quê?
  - ✓ Em relação à organização, implantação e implementação, que aspectos podem ser considerados como referência aos municípios que implantaram o EF de 9 anos em 2010, último prazo estabelecido pelo governo federal e estadual?



## ANEXO 5

## QUADRO DAS ENTREVISTAS – 2ª FASE DE ANÁLISE

## COMO ESTAVA – ANTES DA IMPLANTAÇÃO DO EF9A

VALDIRENE	SONIA	FRANCISCO	CLAUDIA	ILMA
<p>- escola formatada em 4 anos</p> <p>- não existia mesmo muita coisa em cima disso (discussões prévias sobre o EF9A)</p> <p>- Até pouco tempo atrás, a gente ficava muito assim, muito focado a ensinar a ler e escrever mesmo, então as atividades eram todas voltadas para a leitura e a escrita , então a criança de seis anos já era sentadinha com lápis na mão trabalhando com pequenos textos, frases, palavras, era tudo em cima disso</p> <p>- antes [...]a gente via que o professor ficava preocupado em entregar a folhinha com o pequeno texto de Ciências pro aluno colar, dava um desenho relacionado com aquela informação e pronto depois cobrava-se o conceito que estava ali.</p> <p>- Então sem saber de tanto... sem ter muito estudo, eu recém formada na época, eu já da necessidade básica e primária do ser humano (brincar/faz de conta)</p>	<p>- na rede não existia planejamento,</p> <p>- era 1ª série;</p>			<p>- pra que as crianças não vá pra outra série as vezes sem mesmo poder diferenciar números de letras, então isso as vezes acontecia muito, a questão de cores também que não era muito trabalhado</p> <p>-</p>

PROCESSO (DEPOIS DA IMPLANTAÇÃO A AÇÃO DOS SUPERVISORES)				
VALDIRENE	SONIA	FRANCISCO	CLAUDIA	ILMA
<p>- a briga maior era, alfabetiza ou não alfabetiza as crianças de seis anos, o que é que nós vamos cobrar dessa criança de seis anos, esse que era o principal problema nosso da época</p> <p>- porque as professoras elas... quando a gente falava assim, não era para alfabetizar no 1º ano, aí ficava assim sem saber o que que fazia, não é para alfabetizar mas o que que eu faço na sala de aula, porque ela já fez a pré-escola, não é, veio para mim, agora não é para alfabetizar, o que que eu faço?</p> <p>- depois começou a ter um certo problema, porque alguns professores com seus supervisores trabalhavam a alfabetização em si e outros não batia o que tinha sido trabalhado, aí as mães começaram, ah, na escola tal já estão com alfabetização, nessa aqui as crianças ficam brincando? nós fomos estudar os PCNs, pra ver o que que nós faríamos, aonde a gente... aonde que nós teríamos que trabalhar pra poder atend.. ajudar essa criança a evoluir, mas sem entrar em choque com a idade dela</p> <p>- Os PCNs já tinha a mais tempo, para nós o mais recente foram os RCNS, foi a novidade maior aí foi onde parece que norteou um pouco mais, o RCN que conseguiu nortear a gente, porque lá se trabalha por eixos, lá se fala muito da criança de seis anos, foi quando nós optamos por estar reorganizando o</p>	<p>- então a gente ia, se reunia, estudava, buscava meios melhores de trabalhar e a gente fez praticamente uma adaptação, de 1ª série e educação infantil [...]a gente tinha que ter o equilíbrio para poder monitorar os nossos professores de forma uniforme pra eles não querer puxar demais a criança pra fazer assim a 1ª série bem rigorosa e também pra eles não deixarem só naquela fase do brincar, então foi um ano que a gente teve que trabalhar bastante em cima disso</p> <p>- No momento que saiu esse documento (orientações para a inclusão da cça de 6 anos do EF) [...]a gente foi olhando [...]a partir daí a gente foi se corrigindo, isso aqui estava errado, isso aqui não poderia ter sido feito, isso aqui nos acertamos, isso aqui foi bom, aí a gente foi fazendo essa base</p> <p>- muitas das professoras [...] trabalhavam só com a alfabetização e exigiam das crianças muito mais além do que a idade deles podia, eles</p>	<p>- Não foi feito um trabalho com grande foco e grande relevância na supervisão [...]a Secretária estava em saia justa pra fazer esse trabalho, então foi montado assim muito rápido e só deu um parecer pra gente que estava montado o projeto escola construção e que estava levando o aluno para o EF, o aluno de seis anos para o EF que estava na LDB [...]os supervisores só foram trabalhar depois da implantação mesmo desse projeto</p> <p>- nós supervisores abraçamos a causa, fizemos grupos de estudos, elaboramos as fichas de encaminhamento, trabalhamos a parte de currículo, nós fizemos uma adequação [...]as fichas de acompanhamento que vinham por conteúdo, ou como nós chamamos, por disciplina, por exemplo: português, matemática, geografia, história e ciências que eram competências que cada aluno, que cada série</p>	<p>- durante a organização que nós nos reunimos mais, então nós fazíamos grupos de estudos, nós dividimos o que iríamos fazer, nós fomos traçar as metas [...]Nós traçamos as metas, o que é que o aluno precisaria para o primeiro ano [...]Nós dividimos e fizemos fichas de acompanhamento. Nós supervisores nos organizamos na secretaria ou então em outros locais, nós fizemos por facilidade de quem trabalhava mais com alfabetização, fez-se uma equipe para traçar essas metas que seriam metas, o que que vai ser trabalhado no primeiro ano, o que que vai ser trabalhado no 2º, no 3º, no 4º e onde nós buscávamos embasamento [...]o embasamento que nós tínhamos e mais alguma coisa de PCN e nós tínhamos muito curso tb. Esses cursos ajudavam tb, nós colocávamos as nossas dificuldades em relação ao primeiro ano e sempre priorizava as nossas dificuldades, esses cursos sempre existiram na rede e o que nós estudávamos era entre os supervisores [...]a nossa ação foi mais depois de implantado do EF de nove anos[...] nós não tínhamos tanto porque depois que foi chegando, posteriormente a gente teve mais materiais e referências do MEC, do Estado, um material bom, excelente e nós vínhamos aprimorando nossos estudos, tem até aquele último que veio para a escola para passar aluno de ciclos, foi mais</p>	<p>- aí a gente foi se inteirar sobre essa lei, pra que a gente pudesse repassar para os professores a responsabilidade desse grandioso trabalho</p>

<p>currículo da rede.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nós tínhamos já o quadro curricular, ele é único, ela já vinha de cima para baixo [...] não tinha nada diferente para o primeiro ano</li> <li>- a única coisa que nós conseguimos garantir foi o atendimento em sala de aula diferenciado, porque a gente conversava e orientava o professor para trabalhar com essa ludicidade, material concreto, sair um pouco do espaço fechado de sala de aula e a rotina diária de seis anos nós conseguimos mexer, trabalhar isso, mas com a estrutura do quadro curricular não.</li> <li>-a gente até tentava puxar o professor que trabalhou com a criança de 5 anos pra continuar com as de 6 porque aí ela já sabia o conteúdo que ela já tinha vencido no ano anterior e o que que ela tinha que puxar pra não pegar assim um professor que tivesse que alfabetizar a ferro e fogo essas crianças de seis anos</li> <li>- Foram uns três anos assim de desequilíbrio, depois nós vimos que a gente tinha que conciliar a pré-escola com o 1º ano, até para atender a especificidade da criança, mas dentro de uma proposta de alfabetização porque é uma exigência social</li> <li>- a gente tinha que estar conciliando alfabetização com o brincar e com tudo mais</li> <li>- E nós montamos um planejamento específico onde a gente pegou o conteúdo da pré-escola que tinha que ser desenvolvido e ampliamos esse conteúdo</li> </ul>	<p>esqueceram que estavam lidando com crianças de 6 anos, então eles seguiram extremamente aquela orientação, simplesmente passaram a 1ª série para o 1º ano [...]a gente tem que ficar lembrando o tempo inteiro, olha, tem só seis anos, o lúdico tem que estar presente, o brincar é aprender, eles têm que aprender brincando, colocando, sistematizar a brincadeira para aquela rotina do dia-a-dia e tornar uma aprendizagem e não o contrário</p>	<p>tinha que cumprir. Então isso foi feito sim, foi trabalhado sim! [...] logo em seguida, veio o RCN, da educação infantil, foi onde nós fizemos estudos também, vimos ali e o ultimo volume contribui para o ingresso da criança no ensino fundamental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A orientação de como tratar os conteúdos era feito pelos supervisores [...]nós reunimos sempre na secretaria e fazia... de um ano para o outro agente tirava, acrescentava, o que não deu certo, sempre buscando, melhorando pelos recursos que eram oferecidos e acompanhando a evolução do processos, fazendo um acompanhamento tanto a secretaria de estado da educação quanto do MEC, agente ia fazendo as adequações por idade [...]O que nos serviu de referencia foram os RCNs, os PCNs e os documentos que o MEC, aquele livro vermelho que foi publicado em 2007 que foi um referencial, a revista pátio fala muito, a nova escola abordou muito, a</li> </ul>	<p>ou menos por aí, mas teve esse momento que foi conflituoso da rede que foi... que tivemos mesmo que nos juntar para estudar a questão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quanto às fichas, elas foram organizadas por disciplinas, para cada ano com suas respectivas metas, mas não existiu assim uma preocupação maior na questão de trazer os eixos do ensino infantil [...]durante todo esse processo existia assim uma preocupação se é alfabetização, se vai iniciar, então a gente teve os nossos escorregões também, então o foco acabou sendo por sistematizar.... [...]já existia um sistema de acompanhamento com fichas, então nós partimos daquele princípio que nós tínhamos conhecimento então aí nos fomos fazer, sistematizar e como não tinha tanto de 3º e 4º ano e como ampliou, acabamos tentando melhorar aquele tipo de ficha e a gente já tinha uma experiência anterior [...], ao mesmo tempo que o se precisa se cuidar para não cobrar situações em que a criança não estava pronta, de alfabetização. Houve a necessidade de se olhar a metodologia e uma questão de estudo mesmo [...]nós fomos assim caminhando, a nossa preocupação em um dos pontos era esse, a criança..... então ficamos lutando com isso aí o tempo todo</li> <li>- Com a publicação do documento do MEC em 2007 sobre a inclusão da criança de seis anos no EF, houve uma melhora grande, sedimentou mais o conhecimento nosso [...] Nós não tínhamos esse domínio pleno do referencial (RCN), ele foi uma coisa difícil</li> </ul>	
--	--	---	---	--

<p>[...] a gente conseguiu estar tirando um pouquinho do 2º ano e puxando para o 1º e um pouquinho da pré-escola puxando para o 1º e nós formamos o quadro para o 1º ano, para o professor de 1º ano o que que ele tinha que trabalhar aí como supervisores nós direcionamos o trabalho com o 1º ano [...] a exigência é que ele fosse seguido rigorosamente por toda a rede de ensino</p> <p>- nós queríamos garantir, que a criança do 1º ano da escola x, estivesse no mesmo contexto de estudo, no caso, da criança da escola y, da escola z, [...] De três anos pra cá, aí nos vimos que estava muito solto, aí nos montamos uma equipe de trabalho [...] essa equipe passou a tentar elaborar, organizar mais ou menos a estrutura da educação infantil e do EF.</p> <p>- Os professores e.. a gente trabalhou sempre com a avaliação diagnóstica , então a gente lançava, por exemplo, o desafio do bimestre, nesse bimestre vocês vão trabalhar essas, essas e essas habilidades e no final a gente fazia avaliação e as vezes observava que as crianças no estavam tão bem, aí nos começamos a observar a prática dos professores e a partir daí, pela prática do professor e resultado mesmo das avaliações que nós começamos , mas por ensaio e erro, assim, olha não está dando certo assim, vamos tentar assim?</p> <p>- nós formamos um grupo de estudo, nós um grupo de 3,4 porque [...] onde nós fomos estudando os PCNs e os RCNs e os</p>		<p>Ame educando acho que ela abordou... várias revistas, jornais também faziam essa referencia sobre a importância de estar levando essa criança para os seis anos.</p> <p>- As orientações desse documento auxiliava a colocar a criança nesse gancho de seis anos, no processo da leitura e da escrita, do sistema, de situações problemas, de numeração da criança de seis anos</p> <p>- Para o município de Itajubá, a orientações (do documento publicado em 2007) não trouxeram tanta mudança não, é claro que trouxe uma linguagem mais técnica dele, do MEC, mas nós já estávamos dentro de um processo que dentro das competências e habilidades o município já estava tendo prática conforme o projeto escola construção e paralelo, como eu já falei, nós tínhamos as fichas e que a cada a gente sempre estava melhorando, através dessa ficha a gente acompanhava o aluno pra ver o que que ele aprendeu</p>	<p>pra gente, então foi uma descoberta, usamos mesmo os planejamentos anteriores. Nós tínhamos sim essa preocupação com o lúdico, ele (1º ano) parecia com o pré do que mesmo com a 1ª série, a gente tinha esse cuidado e as vezes até deixamos de crescer nesse sentido porque tinha que ampliar também, abrir mais para a alfabetização. Houve tb por parte dos professores essa preocupação com o tempo, espaço e o brincar com as crianças de seis anos, houve um pouco de resistência sim porque a escola até entendeu que se o aluno era do 1º ano ele já teria que chegar lendo no 2º ano [...]eu fui fazer o estudo desse material do Aprende Brasil, quando eu me detive com o livro, que é um embasamento e eu aí eu pensei, mas é primeiro ano e aqui não é o primeiro ano, aqui está claramente o trabalho do RCN e aquilo me deu um pouco de susto [...]a gente procurou respeitar mas a gente não respeitou tanto não [...]a implantação do sistema de ensino [...]para o primeiro ano aconteceu nesse ano (2012) [...]nós tivemos assim muitos erros tb, mas isso é natural, não foi planejado, mas nós tivemos sim porque vc tendo um caminho a fazer, um trabalho já mais estabelecido, ele acontece com mais.... [...] não faltou vontade de estudar e de buscar pra equipe não [...]nós fomos tb buscar, estudar, fazer ... sempre procurando e uma das preocupações quando ele apareceu, quando surgiu, seria a preocupação de não estar queimando as etapas do aluno</p>	
---	--	---	--	--

<p>documentos do MEC estava na época divulgando, os documentos do CEALE, esses outros documentos, os livros mesmo que o MEC lançou para trabalhar com essa criança no ciclo de 9 anos.</p>		<p>ou não aprendeu o que que ele avançou nas habilidades, enfim, então o que que ... foi um suporte que nós tivemos</p> <p>- Na época quando implantou essa proposta de ensino, todos os professores ... não teve assim uma rejeição. Até então era uma clientela nova que estava saindo da faculdade, saindo do magistério, então foi fácil trabalhar com o pessoal, foi fácil politizar, foi fácil vc começar essa conscientização, todo esse trabalho. Um trabalho com eficiência e honestidade foi muito bem aceitável [...]foi muito bom até as professoras aceitar porque tinha o entrave Ed Infantil e EF por questão do FUNDEF, então o pessoal sentiam-se ameaçados porque quem era da ED. Infantil corria o risco de ficar sem pagamento, então tinha medo dessa situação [...]então eles tinham muito medo de estar trabalhando na Ed Infantil, no contexto e ir para o EF sabendo que ela tinha perfil para a ED Infantil.</p>		
--	--	--	--	--

COMO ESTÁ (ATUALMENTE COMO ESTÁ ORGANIZADO O EF9A EM ITAJUBÁ A PARTIR DOS ENUNCIADOS DOS SUPERVISORES)				
VALDIRENE	SONIA	FRANCISCO	CLAUDIA	ILMA
<p>- com a implantação do sistema de ensino é que a gente sabe que parece que a coisa avança um pouquinho mais, porque o sistema de ensino tem uma metodologia específica, a gente sabe onde tem que trabalhar, o que que tem que trabalhar e cobrar dos professores, parece que agora deu uma organizada melhor [...]veio todinho o material do 1º ano, organizado por eixos e parece que assim, de novo, os professores ficaram perdidos [...]eu estou até com mais fundamentação</p> <p>- não que isso foi deixado de lado, mas é a maneira de se abordar essas situações é que a gente aborda com um outro olhar, então hoje se a criança vai estudar um texto por exemplo, você não vai levar um texto pronto, você vai trabalhar um conto de fadas, você vai trabalhar uma fábula, uma cantiga, de maneira que a criança cante, que ela dance, que ela possa expressar o movimento, de maneira que ela possa brincar com aqueles personagens, então é a forma de trabalhar, o conteúdo praticamente não mudou, o objetivo final também não mudou, é interessante que a criança chegue ao final já assim com bastante requisito pra desenvolver a leitura e a escrita</p>	<p>Até hoje, pela minha experiência de rede tem gente que agente precisa lembrar, vc esqueceu essa criança só tem seis anos, não é isso aí não, porque eles esquecem da parte de lúdico: cortar, coleccionar cartazes, da brincadeira, de trabalhar com material didático pedagógico, com jogos, pinturas desenhos, eles esquecem de muita coisa e eles vão passando por cima de todas essas etapas, do concreto. Da confecção pela criança, da participação da aula, tem muitos que passam por cima.</p>	<p>- hoje pelo sistema Aprende Brasil esteja bem mais direcionado, o que que eu vou dar para criança de seis anos, o que eu vou trabalhar com essa criança de seis anos</p> <p>- Isso (ef9a) é uma coisa que eu acredito que deu certo [...]acho que a resposta está no IDEB porque se pegar o nosso município e todos os vizinhos até que tá bom, há uma evolução significativa e tem que sair da mesmice, mudar um pouco, toda mudança dá mesmo uma repercussão</p> <p>- Hoje eu vejo um pouco de resistência porque com o passar dos anos as pessoas vão de politizando, vão crescendo, chegando a outras situações, vão tendo outros direitos como férias prêmio, licença maternidade, vão tendo outra ... então isso veio prejudicar um pouco o desempenho dentro da sala de aula, dentro do contexto de conhecimento [...]agora virou FUNDEB educação básica e que agora ela contempla Ed Infantil até o colegial, acabou-se o problema. Na escolha de turma os professores não mais fazem objeções, pegam o infantil, pegam o EF embora uns tem mais perfil para Ed Infantil e outros para o EF [...]Durante esse processo teve muitas mudanças e hoje o que eu vejo de mais mudança é o</p>	<p>- agora eu vejo que está mais claramente pra nós e que a gente retomou, parece que foi uma caminhada longa e de repente com esse material que nós estamos tendo do Aprende Brasil, um sistema de ensino que corresponde a proposta de trabalho onde eu vejo claramente que está sendo pensando nessas crianças, então eu sinto assim que.... de estar agraciada por estar olhando e estar vendo isso [...]E onde está mais claro é esse momento em que está sistematizado (Aprende Brasil) e vejo também o trabalho que está acontecendo na escola.</p> <p>- Hoje em dia eu acho que esta proposta está mais clara sim, está mais tranquilo, mas ainda tem situações que precisam ser pensadas [...]e eu acho que precisaria mesmo fazer uma retomada de tudo [...]vc tem como ir avaliando o que deu, o que não deu e ele é bem assim embasado na característica do aluno de seis anos [...]a implantação do sistema de ensino foi um coroamento [...]A parte de movimento, de artes visuais, eu tenho certeza que eles não estavam na nossa ficha [...]agora é que eu já tenho uma visão melhor</p> <p>- Eu acho que o embasamento que nós temos hoje, assim como está a proposta de trabalho se colocada em prática, eu acho que caminha bem, eu sinto as crianças do 1º ano mais felizes e vejo as</p>	<p>- Eu percebo que hoje os professores eles estão trazendo mais pra dentro da sala de aula mais jogos, fazendo com que os alunos manipule mais os materiais, tanto em português e tanto na matemática, tampinhas, jogos, material dourado, é a questão mesmo do alfabeto, letra inicial, final, então eles tão explorando bastante isso</p> <p>- hoje eu percebo que dentro da parte pedagógica existe muito materiais dentro das escolas, os professores tão se aperfeiçoando mais, e está com muita sede de aprender, então isso é um ponto muito positivo pra área da educação.</p>

<p>[...]mas a maneira de se cobrar é que mudou, hoje eu tenho uma outra visão da maneira de trabalhar Ciências, por exemplo: Ciências, Geografia e História a gente pega os textos e foca tudo na alfabetização, puxa tudo para a alfabetização [...]agora não , tem que aprender o conteúdo de Ciências sobre plantas por exemplo, vai ser um pequenos texto sobre plantas, depois a criança vai cantar alguma musica, depois ela vai sair, ela vai experimentar , ela vai plantar, então ela sai do contexto de sala de aula [...]de uma maneira mais lúdica, de uma maneira mais prazerosa, respeitando mais as necessidades dela, porque a criança de seis anos, muitas até com cinco anos e pouco a gente não pode exigir que ela fique 4h sentada em uma carteira escrevendo, fazendo atividades só de escrita.</p> <p>- A gente propõe, mas percebe que os professores tem um pouco de dificuldade pra lidar com isso (a brincadeira de faz-de-conta), quer ensinar a ler e escrever só com o giz, lápis e borracha, ainda tem essa resistência ainda para a gente estar trabalhando aí com os professores, mas com certeza é o que faz a diferença, o fato de ela poder sair, experimentar, vivenciar, brincar, aprender a partir disso</p>		<p>sistema de ensino Aprende Brasil que nós estamos aí empenhados para que de certo porque eu acho que o município de Itajubá pela dimensão dele, pelo número de escolas, de alunos, de especialistas ele tem que definir um sistema de ensino, eu acho que é muito importante, ter um eixo, aonde vou iniciar, aonde vou terminar, eu acho que tem que direcionar o trabalho.</p> <p>- Mas a rotina hoje nossa, ela não foge assim de vc chegar e estar trabalhando o calendário... então tudo isso vc insere, hoje vamos trabalhar a apostila na página tal, então tudo isso vc insere na rotina. Na rotina insere o trabalho com o calendário, com o alfabeto, se vc vai escrever o nome, fazer alguma coisa de registro como: que dia que é, como está o dia, é o que eu chãõ tb de agenda do dia, quais as disciplinas que vamos ter hoje: Ed Física, Matemática, Português, se é Geografia, se é História [...]A criança de 6 anos, mesmo as de 4 e 5 anos ela já tem que ir formando o conceito de Geografia e de História, tb de Português, de Literatura, de Informática e assim por diante, então eu cobro muito essa rotina, essa rotina ela é fundamental.</p>	<p>professoras também mais felizes, eu vejo isso, elas são mais felizes, a gente vê uma sala de aula que tem vida, que tem trabalhos, as crianças falam muitas coisas que não tinha na linguagem deles, há um enriquecimento da linguagem deles, do conhecimento mesmo científico, coisas que eles fazem que e que observam e de forma gostosa, prazeroso. [...]as crianças elas não sentem na sala de aula... cansativo, o trabalho é dado na quantidade certa, então eu acho que saber o que fazer é muito importante, o saber o que fazer, o por quê e o como vai fazer isso ajudou muito, dá mais segurança</p> <p>- Existe um acompanhamento, nós participamos das avaliações externas e a gente vê que está havendo um crescimento na questão de alfabetização, eu acredito que nos anos finais ainda tem muito o que melhorar</p>	
---	--	--	--	--

## ANEXO 6

## Tópico 1 – Dicotomia entre brincar e aprender (a ler e a escrever)

Valdirene	Sonia	Francisco	Ilma	Claudia
<p>- O que a gente faz com essa criança no 1º ano?</p> <p>- a briga maior era, alfabetiza ou não alfabetiza as crianças de seis anos, o que que nós vamos cobrar dessa criança de seis anos</p> <p>- porque as professoras [...] não é para alfabetizar mas o que que eu faço na sala de aula, porque ela (a cça) já fez a pré-escola, não é?</p> <p>- depois começou a ter um certo problema, porque alguns professores com seus supervisores trabalhavam a alfabetização em si e outros não</p> <p>- as mães começaram, ah, na escola tal já estão com alfabetização, nessa aqui as crianças ficam brincando?</p> <p>- nós fomos estudar os PCNs, pra ver o que que nós faríamos, aonde a</p>	<p>- qual era a finalidade? Era a alfabetização porque até então se via, mais na comunidade escolar, se via a educação infantil como só brinquedo, brincadeira e muitos dos pais achavam que a brincadeira não tinha importância, a gente como pedagogo e o professor sabia, então a nossa luta era mostrar isso, mas de repente quando já entra no 1º ano foi muito mais sério porque vc ... nossa mas minha criança ia para a escola só para brincar e de repente ela vai ter que aprender a ler!</p> <p>- buscava meios melhores de trabalhar e a gente fez praticamente uma adaptação, de 1ª série e educação infantil porque a gente tinha aquela preocupação, seis anos é seis anos, ela tem aquela</p>	<p>- Então eu acho que aos seis anos, a gente não podia estar poupando ele do processo de alfabetização, da leitura, da escrita, ele tem essa necessidade contemporânea, do nosso momento</p> <p>- As orientações desse documento auxiliava a colocar a criança nesse gancho de seis anos, no processo da leitura e da escrita, do sistema, de situações problemas, de numeração da criança de seis anos.</p> <p>- Eu percebo assim que o lúdico, quando vc trabalha na ED Infantil, a gente fala muito do lúdico na Ed Infantil, então, entendendo eu que o lúdico, ele nunca foge da vida da gente, ele é contínuo, não sei se vc concorda comigo... vc concorda? A todo</p>	<p>- A questão do brincar... o educar o brincar isso é muito importante e dentro da... experiência minha como supervisora é em uma determinada escola eu percebi que teve resistência de uma professora em não querer levar um aluno para brincar, e essa professora ela falava que de tanto conteúdo que tinha que ser trabalhado a criança. Mas eu não via dessa maneira porque o brincar é importante! Através de uma brincadeira direcionada descobre muitas coisas da criança</p> <p>- se o brincar for de uma maneira direcionada de o professor tem que estar atento pra essa questão, saber qual que é o objetivo dessa aula, o porque desse brincar é importante, porque além</p>	<p>- os primeiros anos, eles foram difíceis, foram difíceis até para o próprio professor, ou ele trabalhava com o foco mais no ensino infantil ou se preocupava mais com a questão da alfabetização</p> <p>- o professor achava que ele era professor de pré nos seis anos, então tinha-se essa situação um pouco conflituosa, ao mesmo tempo que o se precisa se cuidar para não cobrar situações em que a criança não estava pronta, de alfabetização</p> <p>- Nós tínhamos sim essa preocupação com o lúdico, ele (1º ano) parecia mais com o pré do que mesmo com a 1ª série, a gente tinha esse cuidado e as vezes até deixamos de crescer nesse sentido porque tinha que ampliar também, abrir mais para a</p>



<p>gente... aonde que nós teríamos que trabalhar pra poder atend.. ajudar essa criança a evoluir, mas sem entrar em choque com a idade dela</p> <p>- a única coisa que nós conseguimos garantir foi o atendimento em sala de aula diferenciado, porque a gente conversava e orientava o professor para trabalhar com essa ludicidade, material concreto, sair um pouco do espaço fechado de sala de aula e a rotina diária de seis anos nós conseguimos mexer, trabalhar isso, mas com a estrutura do quadro curricular não.</p> <p>- então aquele professor que gostava de cantar, aquele professor que gostava de fazer a rodinha de conversa, que tinha um pouco mais até de jeito para trabalhar com a pré-escola, a gente até tentava puxar o professor que trabalhou com a criança de 5 anos pra</p>	<p>necessidade do lúdico, de brincar e também tinha aquelas pessoas que achavam que tinha que agir como a primeira série, então a gente tinha que ter o equilíbrio para poder monitorar os nossos professores de forma uniforme pra eles não querer puxar demais a criança pra fazer assim a 1ª série bem rigorosa e também pra eles não deixarem só naquela fase do brincar.</p> <p>- a hierarquia da prefeitura era que a gente tinha que alfabetizar, as crianças tinham que saber ler e escrever no 1º ano, isso orientação da SEMED e isso foi um choque muito grande porque até então a educação infantil era brincadeiras, não se tinha nada sistematizado na educação infantil, na verdade na educação infantil as crianças iam se quisessem, não era obrigado</p> <p>- mas muitas das</p>	<p>momento vc tem que estar trabalhando o lúdico com a criança para vc entender qual é a situação da criança ou então vc se torna maçante e as vezes as pessoas entendem que o lúdico que e da Ed Infantil, o lúdico, o brincar, o contar histórias, o vivenciar, navegar aquela coisa toda lá... Mas os seis anos no EF , os 6, 7, 8 e nove anos em que estar sempre com o lúdico matemático, o lúdico da literatura ... eu não gosto muito dessa questão do faz-de-conta, estar sonhando, eu sou muito realista nas situações, embora exista o faz-de-conta na imaginação, faz a criança pensar, mas o lúdico ele está ... ele contribui para... tem que estar no perfil do professor para que a aula seja prazerosa, então tudo isso vai contribuir para que a criança tenha fixação, faça o registro com mais clareza com</p>	<p>de ser a fase da criança o brincar é importante sim, então é foi assim complicado assim no sentido de explicar pra professora que o brincar não era assim soltar a criança e deixar ela correr ou brincar de amarelinha não, era ali para fazer uma sondagem o que representava aquela brincadeira pra criança</p> <p>- a criança de primeiro ano tem que ter esse momento de lazer, de brincar, de pular isso porque está percebendo também a questão da parte motora da criança, então muita coisa dá pra poder ver isso na questão do brincar.</p> <p>- Eu percebo que hoje, os professores, eles estão trazendo mais pra dentro da sala de aula mais jogos, fazendo com que os alunos manipulem mais os materiais, tanto em português e tanto na</p>	<p>alfabetização</p> <p>- Houve tb por parte dos professores essa preocupação com o tempo, espaço e o brincar com as crianças de seis anos, houve um pouco de resistência sim porque a escola até entendeu que se o aluno era do 1º ano ele já teria que chegar lendo no 2º ano</p> <p>- A parte de movimento, de artes visuais, eu tenho certeza que eles não estavam na nossa ficha (ficha avaliativa elaborada a partir do ano de implantação do EF9A), então é quando eu falo pra vc que a gente não tinha um domínio pleno e que era difícil</p>
--	--	---	---	---

<p>continuar com as de 6 porque aí ela já sabia o conteúdo que ela já tinha vencido no ano anterior e o que que ela tinha que puxar pra não pegar assim um professor que tivesse que alfabetizar a ferro e fogo essas crianças de seis anos</p> <p>- Foram uns três anos assim de desequilíbrio, depois nós vimos que a gente tinha que conciliar a pré-escola com o 1º ano, até para atender a especificidade da criança, mas dentro de uma proposta de alfabetização porque é uma exigência social que as crianças, então se a gente demora para alfabetizar essas crianças que já estão no EF, os pais já começam a cobrar, a direção de escola já começa a cobrar, a própria criança já se sente cobrada, então a gente tinha que estar conciliando alfabetização com o brincar e com tudo mais</p>	<p>professoras e dos supervisores trabalhavam só com o PCN, elas trabalhavam só com a alfabetização e exigiam das crianças muito mais além do que a idade deles podia, eles esqueceram que estavam lidando com crianças de 6 anos, então eles seguiram extremamente aquela orientação, simplesmente passaram a 1ª série para o 1º ano, um ano mais novo, então atropelaram muito e com isso a gente começou a ter problemas de ensinagem queimando etapas das crianças, eu acho que foi o grande problema que a gente teve</p> <p>- a gente tem que ficar lembrando o tempo inteiro, olha, tem só seis anos, o lúdico tem que estar presente, o brincar é aprender, eles têm que aprender brincando, colocando, sistematizar a brincadeira para aquela rotina do dia-a-dia e tornar</p>	<p>coesão, coerência, objetividade para produzir melhor, principalmente na parte do conhecimento dele, esse conhecimento da escrita, da alfabetização, do processo de alfabetização mesmo porque a gente foca muito o processo da leitura e consequentemente a matemática e a matemática se torna um conhecimento interdisciplinar, mas o lúdico jamais podemos deixar de... é o nosso companheiro paralelo do dia a dia.</p> <p>- Mas não vejo o EF de 9 anos como barreira para nada, muito pelo contrário, tem mais é que aproveitar a idade da criança, esse negócio assim ah! Está na fase da criança brincar, brincar ele brinca hoje videogame, ela brinca em casa, ela brinca na Educação Física, na sala de aula ela vai brincar com o lúdico, dentre da</p>	<p>matemática, tampinhas, jogos, material dourado, é a questão mesmo do alfabeto, letra inicial, final, então eles tão explorando bastante isso pra que as crianças não vá pra outra série as vezes sem mesmo poder diferenciar números de letras</p> <p>-</p>
---	---	---	--

<p>- Até pouco tempo atrás, a gente ficava muito assim, muito focado a ensinar a ler e escrever mesmo, então as atividades eram todas voltadas para a leitura e a escrita, então a criança de seis anos já era sentadinha com lápis na mão trabalhando com pequenos textos, frases, palavras, era tudo em cima disso, então quando eu falo da parte mais lúdica não que isso foi deixado de lado, mas é a maneira de se abordar essas situações é que a gente aborda com um outro olhar, então hoje se a criança vai estudar um texto por exemplo, você não vai levar um texto pronto, você vai trabalhar um conto de fadas, você vai trabalhar uma fábula, uma cantiga, de maneira que a criança cante, que ela dance, que ela possa expressar o movimento, de maneira que ela possa brincar com aqueles personagens, então é a</p>	<p>uma aprendizagem e não o contrário.</p> <p>- Mas até hoje, pela minha experiência de rede tem gente que agente precisa lembrar, vc esqueceu essa criança só tem seis anos, não é isso aí não, porque eles esquecem da parte de lúdico: cortar, confeccionar cartazes, da brincadeira, de trabalhar com material didático pedagógico, com jogos, pinturas desenhos, eles esquecem de muita coisa e eles vão passando por cima de todas essas etapas, do concreto. Da confecção pela criança, da participação da aula, tem muitos que passam por cima.</p> <p>- O faz-de-conta ajuda muito a criança em todos os aspectos inclusive no emocional, então quando eu digo queimar etapa, é não só no cognitivo, mas também no emocional</p> <p>- e o professor exigiu dela, talvez um conteúdo sem dar o concreto para ela,</p>	<p>Matemática, dentro do Português, da Geografia, da História, a maquete ela constrói, “eu construí alguma coisa!” então ela está buscando usando a imaginação, construindo alguma coisa, fazer e ver o produto final. Então eu falo assim, gosto muito de ver quando a criança está aprendendo, quando ela começa a silabar não é? Ela vai juntando as letrinhas ali e vai juntando as sílabas, formando as palavras, frases, pequenos textos... quando ela começa a soltar a leitura dela então eu vejo assim o conhecimento estampado no rosto de uma criança, é... muito gostoso, é muito bom!</p> <p>- O primeiro ano requer tanta coisa, muita coisa, na leitura, na escrita, na produção de texto requer trabalhar o alfabeto diariamente, numa sala de 1º ano não tem como não ter o alfabeto, o sistema de numeração, faz parte</p>		
--	---	--	--	--

<p>forma de trabalhar, o conteúdo praticamente não mudou, o objetivo final também não mudou</p> <p>- agora não , tem que aprender o conteúdo de Ciências sobre plantas por exemplo, vai ser um pequeno texto sobre plantas, depois a criança vai cantar alguma musica, depois ela vai sair, ela vai experimentar , ela vai plantar, então ela sai do contexto de sala de aula, ela deixou de aprender? Não deixou, mas é de uma maneira mais lúdica, de uma maneira mais prazerosa, respeitando mais as necessidades dela, porque a criança de seis anos, muitas até com cinco anos e pouco a gente não pode exigir que ela fique 4h sentada em uma carteira escrevendo, fazendo atividades só de escrita.</p> <p>- A gente propõe, mas percebe que os professores tem um pouco de dificuldade pra lidar</p>	<p>sem ela ter entendimento, ela não passou por todos aqueles processos e o faz de conta faz parte disso porque essa coisa de a criança aprender a ler ela já lê um livro com os olhos, ela já lê com os ouvidos a história que o professor conta, no reconto oral ela participa, ela está dentro da história e isso mudou totalmente</p> <p>- Então isso tb me ajudou muito como supervisora porque eu como professora, embora não era EF de 9 anos, eu trabalhava com meus alunos histórias, todos os dias eu lia histórias tipo novela, se era um livro grande eu lia fazia um suspense, se eu pegava um livro pequeno, eu lia o livro todo, depois no final do ano a gente sempre confeccionava os livros que a gente tinha lido e eles faziam um livro da forma que eles enxergavam o livro diferentemente do autor,</p>	<p>da rotina, o crachá faz parte da rotina, a chamadinha da rotina, desde a entrada na escola, na sala de aula quando vc entra até quando vc sai. Tudo isso é um contexto de ene coisas, muitas coisas que eu poderia dizer dentro do processo de escrita, de leitura, da produção e texto, muitas coisas que caíam nas sugestões de atividades, as estratégias por exemplo: caça-palavras, faz a primeira letra...</p> <p>- Na rotina insere o trabalho com o calendário, com o alfabeto, se vc vai escrever o nome, fazer alguma coisa de registro como: que dia que é, como está o dia, é o que eu chã tb de agenda do dia, quais as disciplinas que vamos ter hoje: Ed Física, Matemática, Português, se é Geografia, se é História porque essas duas disciplinas são bem</p>		
--	---	---	--	--

<p>com isso (a brincadeira de faz-de-conta), quer ensinar a ler e escrever só com o giz, lápis e borracha, ainda tem essa resistência ainda para a gente estar trabalhando aí com os professores, mas com certeza é o que faz a diferença, o fato de ela poder sair, experimentar, vivenciar, brincar, aprender a partir disso.</p> <p>- Então eu penso, se eu fosse pegar hoje uma sala de 1º ano eu ia brincar muito mais. Eu ia assim, conseguir trabalhar com muito mais prazer, eu ia tentar fazer com que as minhas crianças aprendessem através da brincadeira mesmo, do brincar , de entrar no mundo do faz de conta , eu ia explorar mais essa parte, eu ia ser menos teórica, porque eu acho que já passei por essa fase de muita teoria e hoje eu seria mais prática .</p>	<p>eles faziam o reconto deles, modificando e aí eu digitava, eles pintavam e a gente publicava, fazia tarde de autógrafos</p>	<p>distintas então tem que separar, eu sempre chamei a atenção o que que é uma e o que que é outra.</p>		
---	--	---	--	--