

O ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos

The teaching of reading and writing in the early grades in nine-year elementary school

Fabiana Birch

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
fabianabirch@hotmail.com

Benedita de Almeida

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
beneditaalmeida@yahoo.com.br

Resumo

O artigo apresenta resultados de pesquisa realizada em 2013, em município do interior do Paraná, com o objetivo de analisar as relações entre a nova organização do ensino fundamental com nove anos de duração e o ensino-aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que atribui papel essencial à escola no desenvolvimento cultural dos sujeitos, foi realizada mediante análise de documentos e entrevistas com professores de 5º e 6º anos de escolas públicas. São apresentados movimentos e significados da ampliação do ensino fundamental, no âmbito das atuais políticas de gestão educacional, e reflexões sobre a ampliação do ensino fundamental e o ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Os resultados destacam a importância da antecipação do ingresso na escola para a melhoria dos desempenhos dos alunos em leitura e escrita e apontam a necessidade de conjugação de políticas de reorganização curricular e de formação de professores, para qualificar a formação linguística de professores e alunos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos, leitura, escrita, formação de professores alfabetizadores

Abstract

This paper presents results of research performed in 2013 by analysis of documents and interviews with teachers of 5th and 6th grades of state and local public schools, aiming to analyze the relationships between the new organization of elementary school with nine years of lasting, and the teaching of reading and writing in the early years of learning, in the countryside of Parana State. The studies were based in the historical cultural perspective and the studies of Vigotsky's language, which understand the language as a social phenomenon, constituting of subjects and resulting in the cultural dimension of human experience. Movements and meanings of the expansion of elementary education are presented, within national funding policies and educational management, affiliated to the new world order; perceptions of the subjects about the change; and reflections on the relationship between the expansion of elementary education with its goals, which are positive for teaching and learning in reading and writing. This study also point out to the need for curricular reorganization, this politics conjunction with the qualification of teacher's formation and school spaces and times of education, so that they find out the specific age groups involved and focuses on mechanisms that qualify language training for students and teachers.

Keywords: Elementary School of nine years. Literacy teacher training. Reading. Writing.

I ntrodução

Na atual sociedade, caracterizada pela cultura gráfica, a aprendizagem da escrita é condição básica para a formação dos sujeitos, especialmente quando se pretende a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, como é o caso da formação escolar. Nesse contexto, a educação se caracteriza como instrumento cultural que tem o objetivo de emancipação do indivíduo e, conseqüentemente, sua atuação crítica e consciente na sociedade.

Esses fatores têm provocado o desenvolvimento da pesquisa na área de leitura e escrita, com avanços nas discussões teóricas sobre o aprendizado de tais práticas sociais, sobre fundamentos relevantes às metodologias para alfabetização e outras questões envolvidas. Novos conhecimentos têm sido produzidos, relativos a concepções, métodos e recursos ao ensino da linguagem e ao papel da escola nesse processo, representando contribuições nas dimensões quantitativa e qualitativa à compreensão de questões da área. Na mesma perspectiva, ampliam-se estratégias para universalização de uma escola que expanda as condições de domínio da leitura e da escrita entre a população escolar (SILVA; FERREIRA, 2007).

Por outro lado, há muitos desafios à superação dos sérios problemas incidentes nos desempenhos em leitura e escrita dos estudantes, na escola e na sociedade em geral. Conforme Peron (2005), a dificuldade da escola em ensinar o aluno a ler e a escrever representa um dos mais importantes fatores do fracasso escolar e é conseqüente de muitas condições, como as socioeconômicas dos alunos, o contexto cultural de existência, a formação dos professores e suas condições de trabalho e remuneração, a valorização da educação e fatores intrínsecos ao estudante, entre muitos que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

No mesmo sentido, Craidy e Barbosa (2012) apontam que os resultados acadêmicos do sistema educacional brasileiro são alarmantes e podem ser comparados aos do Camboja. Para as autoras “muitas crianças brasileiras são incapazes de compreender textos simples ou não conseguem resolver problemas envolvendo soma ou subtração, formulados a partir de situações do cotidiano” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 27).

Para Britto (2007), os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) demonstram que leitura e escrita se tornaram requisitos essenciais na vida cotidiana das pessoas, em suas necessidades mais básicas. No entanto, o domínio pleno da cultura

escrita não tem sido alcançado por todos os alfabetizados. Apontam, também, uma relação direta entre alfabetismo e nível de escolaridade; quanto mais elevado esse nível, maiores as habilidades em leitura e escrita na vida diária e no contexto escolar.

Destaque-se, porém, uma discrepância nessa indicação, pois para que se obtenham bons desempenhos em escrita, a qualidade da formação é fator que se sobrepõe ao nível de escolarização dos sujeitos. Assim, as reflexões apontam que a ampliação do acesso aos espaços escolares, característica das políticas de “escola para todos”, das últimas décadas, não tem conseguido garantir a todos um ensino e aprendizagem de qualidade, em leitura e escrita.

Nesse contexto, é relevante analisar as repercussões da ampliação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos, nos desempenhos dos alunos dos anos iniciais (AIEF), em leitura e escrita. Promovida pela Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006), e tornando obrigatório o ingresso aos seis anos, a ampliação pode ser importante estratégia de qualificação social, pedagógica e política das aprendizagens de leitura e escrita nessa etapa da escolarização, por contemplar princípios importantes, como, p. ex., que,

[...] se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados: uma importante base da alfabetização consiste na familiarização com o mundo da escrita e com a cultura escolar; se as crianças dos meios favorecidos são, na escola, como “peixes na água” é porque se familiarizaram, em sua socialização primária, em ambientes fortemente influenciados pela cultura escolar e pelo mundo da escrita. É preciso permitir essa familiarização mais precoce das crianças de meios populares com esses universos culturais que são novos para ela. Entrar mais cedo na escola significa experimentar de modo mais precoce a cultura da escola e da escrita (BATISTA, 2006, p.2).

Este texto apresenta resultados de pesquisa sobre as relações entre a nova configuração do EF e o ensino de leitura e escrita nos AIEF, realizada em 2013, com professoras de 5º e 6º anos de escolas públicas municipais e estaduais de município do sudoeste do Paraná. A discussão organiza-se em três partes: a primeira trata dos movimentos e significados da ampliação do EF, no interior das políticas nacionais de financiamento e gestão educacionais, na segunda, apresentam-se a pesquisa e as percepções dos sujeitos sobre a mudança e, na terceira parte, uma reflexão sobre a relação da ampliação do EF com os objetivos e a formação linguística dos alunos. No final, tecemos nossas considerações, entremeadas pelos fios da pesquisa.

A ampliação do EF: movimentos e significados políticos e pedagógicos

Com a assinatura da Declaração Mundial da Educação para Todos, em 1990, o Brasil inicia esforços para superar os resultados educativos nacionais, situados entre os sete piores do mundo. Um movimento que se expressou em políticas de aumento do número de alunos nas escolas, sem, necessariamente, acompanhamento de condições estruturais e recursos financeiros; políticas que primaram mais por dados estatísticos de oferta da escolaridade e que significaram, em curto prazo, um inchaço no número de matrículas. Tais políticas consideravam que “os recursos investidos eram suficientes, somente eram mal gastos” no setor educacional (ARELARO, 2005, p. 1048).

Assim, as reformas educacionais incidiram fortemente sobre a gestão dos sistemas escolares, influenciando mudanças na organização do trabalho docente, nas relações de trabalho e na organização dos sistemas de ensino (SILVA, 2009), num movimento em que se começa aderir, no país, a modelos neoliberalizantes de governo, o que implicava “bons resultados, sem maiores gastos” (ARELARO, 2005, p. 1048).

Em 1996, adota-se uma política de financiamento à educação, pela Emenda Constitucional nº 14/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Por essa estratégia política, passam a ser destinados aos municípios recursos financeiros proporcionais ao número de alunos atendidos pela rede municipal, contemplando apenas o atendimento do EF (ARELARO, 2005). Um incentivo para municipalização do EF pelos pequenos e médios municípios “mesmo não tendo garantias de que teriam recursos financeiros suficientes e condições pedagógico-educacionais de oferecer a todos uma escola pública de qualidade” (ARELARO, 2005, p. 1052).

Na história da educação brasileira, discussões sobre ampliação do EF ocorriam desde a década de 1990, com o processo de reforma educacional do país, cujo objetivo era alinhar a educação à nova ordem mundial. Com a promulgação da Lei nº 11.274/06, estende-se o tempo de permanência da criança na escola, e instaura-se a obrigatoriedade da matrícula às de seis anos no EF, antes facultativa. Em nível nacional, a focalização do EF e a política de financiamento adotada são dois condicionantes principais para efetivação dessa ampliação (SILVA, 2009).

A ideia de um EF de nove anos ganha corpo com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), cuja motivação principal, segundo Arelaro (2005), é a busca por alternativas de recursos financeiros superiores aos até então destinados à educação e que se mostravam insuficientes. Preocupa-se, também, em

reverter os baixos resultados no desempenho dos alunos no EF, por intermédio da ampliação da permanência na escola e, conseqüentemente, pela expectativa de qualificação da aprendizagem, pela possibilidade do maior contato e acesso aos objetos culturais da escrita.

A ampliação do EF de 08 para 09 anos pode ser importante fator para promover a formação de sujeitos com aprendizagens em leitura e escrita, capazes de transitar pelos discursos escritos com autonomia, em seus processos de ensino e aprendizagem e nas práticas culturais por eles mediados. Assim, neste trabalho, analisa-se a ampliação do EF, como iniciativa voltada à qualificação da alfabetização, com o objetivo de identificar, no município contexto da pesquisa, as relações com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

Todavia, o ingresso antecipado da criança no EF, promovido em 2006, é grande desafio para o sistema educacional e para os profissionais de educação, em termos estruturais e organizacionais, mas, principalmente, pedagógico. As mudanças necessárias para a implantação dessa política trouxeram à tona discussões sobre a Educação Infantil e o EF, com indagações que ultrapassam a expansão do acesso. Como bem expressa Peres,

O que significa em termos pedagógicos a ampliação do ensino fundamental para nove anos com a inserção das crianças de 6 anos? Por um lado poderá ser “caos”, uma “antecipação” do fracasso escolar, da reprovação, da evasão; um aumento no sofrimento das crianças, um acréscimo de um tempo-espaco improdutivo, desagradável, alienado, descontextualizado, de exclusão, que pode gerar “novas” vítimas, de um sistema perverso e desigual. Por outro lado, e é nisso que apostamos, pode ser um tempo-espaco de uma “alfabetização produtiva” produtora de autores e escritores autônomos, de usuários competentes da língua escrita e falada, de cidadãos que façam uso ampliado e qualificado da sua língua materna e, em conseqüência, ampliem, pela via da leitura e da escrita, da inserção na cultura escrita, suas capacidades de se desenvolverem como pessoas plenas e de direitos (PERES, 2012, p. 63, grifos nossos).

As reflexões acerca do planejamento e da organização curricular para atender essas crianças são fundamentais, visto que os dois grandes desafios da ampliação são oferecer maiores oportunidades de aprendizagem durante a escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo nos estudos, essas crianças prossigam alcançando maior nível de escolaridade.

Estudos realizados por Bezerra (2011); Frade (2007); Martinati, Santos e Rocha (2012); Santos (2010); e Silva e Cafiero (2011) demonstram como vêm se configurando as práticas pedagógicas do novo EF, e que resultados positivos foram alcançados em Minas Gerais, Espírito Santo e Ceará. No entanto, alertam para o fato de que, na maioria das regiões, o ensino manteve-se praticamente o mesmo do EF de oito anos, com ênfase ainda

maior numa alfabetização marcada por concepções tradicionais e conteudistas.

Destaque-se, também, o alerta dos estudos sobre que, de um modo geral, a antecipação da escolaridade não foi acompanhada de ações pedagógicas favoráveis ao avanço contínuo e processual da aprendizagem, e que a reorganização curricular seguiu formato disciplinar e fragmentado.

Mudanças e permanências: evidências da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de São João¹, PR, onde a implantação do EF de nove anos, na rede municipal, ocorreu no ano de 2008 e foi orientada pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) de Pato Branco- PR, seguindo as normatizações nacionais e estaduais. Para compreender a ampliação do EF numa perspectiva sócio-histórica, baseou-se em documentos de orientação e implantação da mudança e teve a participação de dezesseis sujeitos, por entrevistas – sete professoras de 5º ano, seis professoras de Língua Portuguesa do 6º ano, uma pedagoga da rede municipal, uma secretária de educação do município e a responsável pelos AIEF, do NRE.

As principais alterações para a implantação dessa política situaram-se nos AIEF, portanto, o foco da pesquisa situou-se nas turmas de 5º e 6º anos, para analisar os resultados da mudança, no desempenho em leitura e escrita de alunos alfabetizados pela organização do EF em nove anos, quando finalizam a etapa inicial dos AIEF (5º ano) e ingressam nos anos finais (6º ano).

A revisão bibliográfica realizada, com busca nos bancos de dados de teses e dissertações da biblioteca digital da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), da Universidade Gama Filho (UGF), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMPI) e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sobre a ampliação do EF para nove anos, demonstrou não haver estudos relacionados ao foco da pesquisa. As pesquisas encontradas centravam-se na análise do ciclo inicial de alfabetização que não foi, diretamente, nosso objeto, ampliando assim a relevância dessa pesquisa.

¹ Município situado a 430 km de Curitiba. Tem área de 388,060 km² e cerca de 11 mil habitantes; com base econômica na agricultura. Atende 1.050 crianças em 06 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 02 em perímetro urbano e 04 no rural; e nos 02 Centros de Educação Infantil, no perímetro urbano. Seu quadro de docentes é formado por 80 profissionais. Tem 05 escolas estaduais, 01 na área urbana e 04 na rural, atendendo a 1.090 alunos, com 98 profissionais.

A análise da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) das turmas de 1º e 5º anos, nas três práticas discursivas que devem ser exploradas e desenvolvidas no ensino da língua materna, oralidade e expressão, escrita e leitura, demonstram que poucas estratégias foram implantadas visando à transformação na organização curricular e na distribuição dos conhecimentos e práticas escolares para o atendimento das crianças que entraram com seis no EF.

Contudo, um componente importante diferencia a PPC para o 1º ano do EF de nove anos analisada: sua maior preocupação com os elementos constitutivos da escrita e sua compreensão como instrumento de interação social. Na proposta da organização em oito anos, os “conteúdos de conhecimento” apresentados eram quase que totalmente **atividades** com leitura e escrita e, não, especificamente, **conteúdos de conhecimento**; apenas um conteúdo, a ordem alfabética, foi observado.

Na atual PPC, há vários conteúdos específicos do ensino da escrita, como, p. ex., escrita como sistema de representação; direção da escrita; função social; análise fonética; relação grafema-fonema; segmentação; propriedades da escrita; tipos de letras; unidades menores do texto (parágrafo, frase, palavra, sílaba e letras); traçado das letras. Há, também, muitas atividades de leitura e escrita, superando o que seriam conteúdos de conhecimento. Essa indefinição entre atividades e conteúdos, na forma como estão apresentados, não proporciona segurança nem clareza ao professor sobre os conteúdos específicos dessa etapa da escolarização, necessários à organização do ensino.

A PPC também apresenta preocupação quanto às situações de relatos de experiências e fatos vivenciados, argumentação, dramatizações, recados orais com fins diversos, brincadeiras, músicas e gestos são propostos como forma de participação e construção do conhecimento, proporciona-se à criança liberdade e segurança para exposição de suas ideias. Do mesmo modo, tais iniciativas permitem que a criança reconheça a necessidade de expressar-se das mais diversas formas para interagir cotidianamente na sala de aula e fora dela.

Questões referentes ao meio ambiente, valores e diversidade étnica e cultural, ausentes nas propostas do EF de oito anos, também são inseridas na nova proposta, e relevantes, à medida que são diretamente relacionadas à valorização do indivíduo como sujeito único, dotado de direitos, deveres, possibilidades e limites e que deve ser concebido em sua individualidade, no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Mas também deve ter garantido o direito de aprender o funcionamento da língua padrão, para ter acesso ao conhecimento historicamente produzido e ser capaz de planejar a sua fala em diferentes situações que exijam o conhecimento dos usos formais da língua escrita e

falada.

O documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” traz orientações quanto aos anos subsequentes do Ensino Fundamental e alerta que

[...] é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais. [...] lembramos que os sistemas, nesse momento, terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos e práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental (BRASIL, 2007, p. 8).

Nesse sentido é que buscamos analisar como essas orientações foram seguidas na elaboração da PPC para o 5º ano. Como alerta esse mesmo documento,

[...] não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência (BRASIL, 2007, p. 8).

No entanto, a análise da PPC para as turmas de 5º ano apresenta uma realidade singular. A análise dos elementos curriculares referentes ao ensino de oralidade e expressão demonstrou que existe a preocupação com a oralidade, embora fique evidente que não houve alteração nos elementos curriculares para esse ensino.

Trata-se de aspecto muito relevante no ensino da língua materna, pois é necessário que a criança aperfeiçoe cada vez mais suas habilidades orais, porque a fala não está isolada da escrita, e estimular o aluno a falar e a se expressar das mais variadas formas possíveis, cantando, recitando, questionando, argumentando etc., pode auxiliar no processo de aprendizagem da escrita porque lhe estarão sendo ofertados momentos para reflexão sobre a fala e sobre padrões comuns da linguagem oral no contexto social. Em tal contexto, oralidade e expressão configuram-se como instrumentos necessários ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Essa situação se repete na análise dos elementos curriculares que compõem a PPC do 5º ano para o ensino da escrita. Evidenciou-se a existência de muitas atividades relacionadas ao ensino da língua materna e não conteúdos curriculares especificamente. Como diferencial, a PPC do 5º ano apresenta a inclusão dos textos descritivos e narrativos e a sugestão de organização de esquemas e roteiros para estudar, no entanto, para além disso, não foram evidenciadas alterações em relação à antiga PPC para a 4ª série.

No que refere aos elementos curriculares para o ensino da leitura, observamos que há inserção de novas atividades relacionadas ao ensino da leitura, e a única modificação

apresentada refere-se à preparação prévia de leituras para trabalhos, como apresentações, de modo que os dados revelam assim uma reorganização mínima dos conhecimentos escolares em leitura para o 5º ano.

Esse fato fica evidente também na fala dos sujeitos, quando versam sobre as mudanças nos conteúdos e metodologias para o ensino da leitura e da escrita. Em seus relatos, as professoras demonstram que têm usado a mesma proposta curricular da antiga 4ª série para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Afirmam, também, que não houve sequer reorganização curricular para esse ano da escolarização.

Tais relatos, ancorados nos dados resultantes da análise das PPCs demonstram que, mesmo de uma maneira tímida, houve maior preocupação com o 1º ano e com as crianças de seis anos. No entanto, essas crianças entram um ano mais cedo em todas as outras turmas subsequentes ao 1º ano, de forma que poderão apresentar necessidades de ensino diferenciadas, conforme suas aprendizagens anteriores. Nesse contexto, deveriam ter sido mantidos intactos os conteúdos nas turmas seguintes?

Sobre a relação da ampliação do EF com a aprendizagem dos alunos, as professoras dos 5º anos demonstraram preocupação com a escrita ortográfica, mas destacaram preocupação maior com a capacidade discursiva e interpretativa dos alunos. Afirmam que procuram acompanhar individualmente essa escrita, por acreditarem que é no momento da produção escrita que estão as possibilidades de conhecer a aprendizagem deles. De modo geral, não afirmam terem alterado suas metodologias ou planos de trabalho em função da ampliação do EF, mas que procuram atender as necessidades apresentadas por seus alunos no processo de aprendizagem.

Embora algumas professoras relatem que não alteraram suas práticas em função da ampliação do EF, como afirma a professora municipal - “Não, porque a gente trabalha por sequência, da forma como eles vão aprendendo vamos aperfeiçoando mais e mais. No que eles têm de dificuldades, vai retomando, revisando”-, podemos observar nesse mesmo depoimento, a necessidade dessa profissional de mudar em função das necessidades de aprendizagem dos alunos, o que demonstra a possibilidade de alteração das práticas, em função dos alunos que entram mais novos nessas turmas.

Essas profissionais demonstram grande preocupação com o fato de as crianças “estarem muito imaturas” para essa etapa da escolarização. Afirmam que percebem que o interesse das crianças de 5º e 6º anos está mais voltado para o “brincar, do que para o aprender”. Vale ressaltar que a diferença de idade nesses alunos que ingressam nessas turmas após a implantação do EF de nove anos está diretamente relacionada à forma como irão aprender, pois, se estão ingressando mais novos, a compreensão e o nível de interesse

e de participação nas aulas podem variar de acordo com o que essa criança já viveu ou aprendeu antes.

Esse fato também demonstra que o professor tem de mudar sua metodologia e, principalmente, a compreensão sobre como ocorre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para atender a essas crianças, para ensiná-las. Do mesmo modo, demonstram que, embora em seus discursos, esses profissionais considerem a aprendizagem real de seus alunos para planejarem suas aulas, a gama de conteúdos da proposta curricular praticamente não foi alterada, o que os leva a ensinarem todos os conteúdos de tal proposta. No entanto, essas crianças estão ingressando um, ou até dois anos antes no 5º e no 6º ano, e há especificidades de suas faixas etárias.

A mudança na idade de ingresso das crianças no 5º e no 6º anos é confirmada pelos dados organizados com base nas relações de alunos dos anos de 2011, 2012 e 2013², que demonstram o ingresso de crianças mais novas, tanto no 5º ano, quanto no 6º ano. A média de idade dos alunos ingressantes nas turmas de 4ª série (2011) da organização do EF de oito anos, em comparação com a média de idade dos alunos ingressantes nas turmas de 5º anos (2012, 2013) na organização do Ensino Fundamental de nove anos, permite-nos afirmar que as escolas têm recebido os alunos nas turmas de 5º ano com idades em média 2,5 anos mais novas do que estavam ingressando na antiga 4ª série, como demonstra o gráfico a seguir:

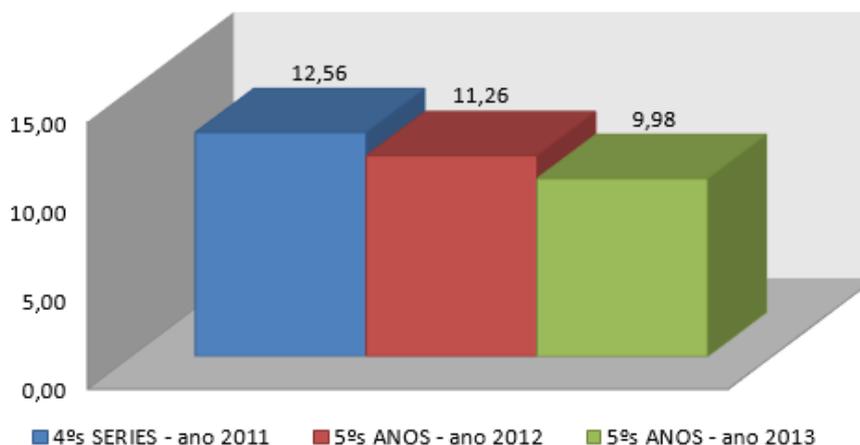


Gráfico 1 – Média de idades das turmas de 4ª série e 5º anos

Fonte: Elaboração das autoras. Dados da Pesquisa, 2013.

Essa situação também se confirma quando analisada a média de idade dos alunos

² Os dados apresentados referentes às médias de idade dos alunos de 4ª e 5ª séries do ano de 2011 e dos alunos de 5º e 6º anos dos anos de 2012 e 2013 foram elaborados a partir das informações relativas à data de nascimento e idade presentes nas Listas de aluno por turma, disponibilizadas pelas secretarias das escolas municipais e estaduais. Para esse cálculo foram consideradas todas as turmas de 4ª e 5ª séries e 5º e 6º anos, desde 2011 até 2013, do município de São João – PR.

ingressantes no atual 6º ano (2012, 2013) em comparação com a antiga 5ª série (2011). O gráfico também aponta que os alunos têm ingressado em média 1,8 anos mais novos na rede estadual de ensino no município de São João – PR.

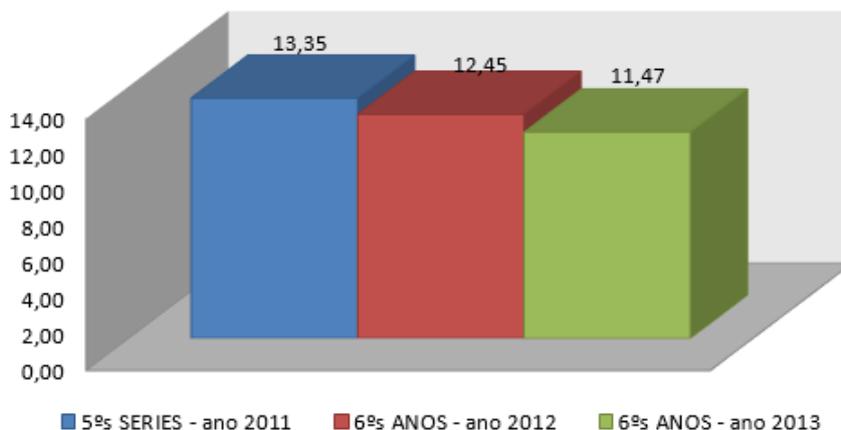


Gráfico 2 – Média de idades das turmas de 5ª série, e 6º anos
Fonte: Elaboração das autoras. Dados da Pesquisa, 2013.

Na pesquisa, também foram analisados os desempenhos na disciplina de Língua Portuguesa dos alunos dos 5º e 6º anos, das escolas públicas do município, nos anos de 2011 a 2013, e é significativo que os índices de aproveitamento evidenciam desempenhos crescentes³.

A média de aproveitamento apresentada pelos alunos das antigas 4ª séries (2011) era, respectivamente, numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), 7,4 pontos. Nos anos seguintes, as turmas de 5º anos, equivalentes à antiga 4ª série, apresentam resultados de aproveitamento crescente: 7,45, em 2012; e 7,7, em 2013.

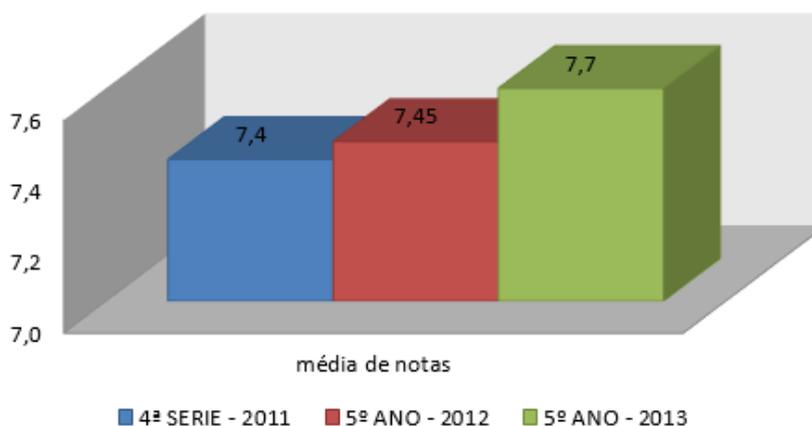


Gráfico 3 – Comparativo de aproveitamento escolar em Língua Portuguesa dos alunos de 4ª série e 5º anos.

Fonte: Elaboração das autoras. Dados da pesquisa, 2013.

³ Os dados apresentados referentes ao aproveitamento em Língua Portuguesa foram organizados a partir de informações internas de cada uma das instituições de ensino que fazem parte desse estudo. Os dados quantitativos usados para organização dessas informações baseiam-se nos relatórios de acompanhamento bimestral e nos boletins das referidas turmas. Para cálculo das médias anuais por turma, foram consideradas as notas dos quatro bimestres letivos nos anos de 2011, 2012 e 2013, respectivamente.

Em relação aos alunos dos anos finais do EF, obteve-se o seguinte quadro de desempenho: a média dos alunos das antigas 5ª séries (2011) era respectivamente, numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), 6,91 pontos. Nos anos seguintes, as turmas de 6º anos, equivalentes à antiga 5ª série, apresentam os seguintes resultados de aproveitamento: 6,81, em 2012 (um decréscimo, no 1º ano da reforma); e 7,08, em 2013 (uma elevação). No primeiro ano em que a rede estadual recebeu os alunos advindos da organização de nove do EF (2011), o aproveitamento desses estudantes regrediu, mas voltou a subir em 2013.

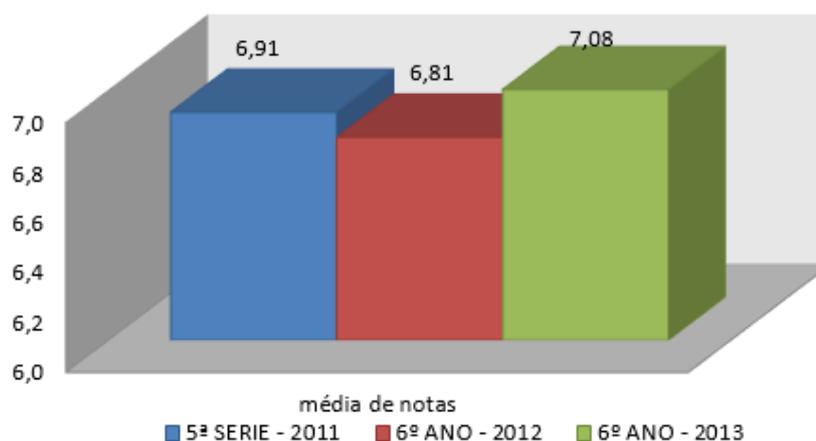


Gráfico 4 – Comparativo de aproveitamento escolar em Língua Portuguesa dos alunos de 5ª série e 6º anos

Fonte: Elaboração das autoras. Dados da pesquisa, 2013.

Os dados demonstram que os resultados do ensino de leitura e escrita, nessas turmas, mesmo que a passos lentos, têm avançado e nos permitem afirmar que a ampliação do EF para nove anos de duração tem se configurado como um desafio para o ensino em leitura e escrita realizado nos AIEF, mas com importantes resultados positivos: ampliação do tempo de permanência na escola e a obrigatoriedade dessa permanência; maior desempenho dos estudantes em atividades de oralidade, expressão e dramatização; alteração das práticas docentes em função de um ensino mais contextualizado e dinâmico, capaz de explorar a diversidade textual e linguística, de maneira a complementar as atividades de escrita e leitura em ambiente de socialização e interação entre as crianças; inclusão de conteúdos de ensino específicos da alfabetização na PPC reorganizada; maior tempo dedicado às produções textuais e às aulas de leitura, do que especificamente com o ensino normativo da língua; os alunos têm chegado ao 5º e ao 6º anos com melhor domínio do código alfabético no que se refere às questões técnicas de escrita; maior interesse pela leitura; redução nos índices de reprovação e, conseqüentemente, na

distorção idade/série e aproveitamento escolar, com resultados positivos e crescentes na aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa.

Tais resultados positivos no ensino e aprendizagem de leitura e escrita situam-se em um contexto multideterminado historicamente e ultrapassam a simples relação com a ampliação do tempo de permanência na escola e sua obrigatoriedade e podem ter sido influenciados por outros programas e políticas educacionais. Contudo, pela perspectiva histórico-cultural que fundamentou a pesquisa, reconhece-se que, ao ingressarem na escola mais cedo, as crianças têm ampliadas suas possibilidades de relações com a cultura escrita e, conseqüentemente, possibilitada a ampliação de suas aprendizagens.

Embora os resultados sejam relativamente pequenos, demonstram um aumento progressivo na aprendizagem em leitura e escrita dos alunos das turmas em questão. No entanto, esses resultados poderiam ser muito mais expressivos se, como alerta Freitas (2003), a política de ampliação do EF tivesse contado com discussão e participação efetiva dos professores. É necessário e importante que o professor entenda a proposta e ajude a formulá-la, e, também, que tenha formação continuada e acompanhamento constante. Caso contrário, numa política educacional desse porte, corre-se o risco de deixar-se influenciar por uma cultura escolar alheia à mudança e adepta da reprovação.

Como se pôde observar na pesquisa, essa nuance de descrença evidenciou-se nos depoimentos das professoras da rede municipal, ao relatarem não terem mudado suas práticas, em função da ampliação do EF.

Ampliação do EF, objetivos do ensino e formação linguística dos alunos

Analisar as repercussões da ampliação do EF para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos AIEF implica reflexões acerca dos objetivos pretendidos para o ensino e sobre o sujeito que com ele se forma, no interior das políticas educacionais.

Superar ou criar condições para um uso significativo da língua materna requer um trabalho alfabetizador que considere o ensino da língua como instrumento capaz de proporcionar à criança condições para que a interação verbal se concretize, por meio da palavra escrita, da leitura e do diálogo. Isso implica, também, a compreensão a respeito da importância da leitura e escrita para uma aprendizagem ampla e significativa que ultrapasse a mera memorização e o ensino de habilidades de codificação e decodificação.

Desse modo, ao pensar o ensino da língua materna na escola, necessariamente, deve-se partir da compreensão de que a língua, por constituir-se pela interação verbal entre os sujeitos, é um fenômeno social, construído historicamente nas e pelas relações entre os

indivíduos. Nesse sentido, ensinar a língua escrita, na fase da alfabetização ou nos anos seguintes a esse contato com o sistema de escrita, implica um ensino contextualizado, capaz de aproximar as experiências do aluno com as estratégias de ensino de sala de aula.

Nesse ensino, primeiro, a compreensão das funções da língua **na** prática social e o modo de funcionamento da língua **para** a prática social precisam ser compreendidos, antes dos elementos normativos e descritivos, para que o aluno aprenda a fazer seus escritos escolares e sociais em experiências reais **de** e **com** a escrita. Não se trata de desconsiderar o ensino da gramática, pelo contrário, a questão refere-se ao modo como esse ensino é realizado, à ordem de priorização, de finalidades dos conteúdos e atividades com que é “trabalhada” etc.

Os depoimentos da pesquisa apresentam informações muito importantes para análise do processo de ensino. Neles, identificamos estratégias de leitura que constituem práticas de interação entre os sujeitos, pelas quais o ato de ler não se apresenta como mera forma de atender a uma necessidade escolar. A leitura é realizada com objetivo de comunicar ao outro o que se está lendo, demonstrar o que se entendeu do texto lido.

Da mesma forma, encontramos uma preocupação com questões técnicas da leitura, necessárias no ensino, também, como fluência e agilidade que são trabalhadas com os alunos de forma lúdica, em que aprendem num contexto significativo e de interação com os colegas e com o professor. Outro ponto importante e que facilita o acesso à leitura são as atividades de leitura diversificada e a existência de material de leitura à disposição dos alunos, nas salas aulas. As professoras também compreendem a influência que exercem, como leitoras, no comportamento de leitura de seus alunos.

Ensinar o aluno a ler exige ensiná-lo também a compreender os símbolos da escrita, implica orientação individual sobre os objetivos da leitura de cada texto. E essa compreensão vai além dos métodos adotados para o ensino da leitura, está diretamente relacionada à concepção de quem ensina sobre qual a importância e o papel da leitura na vida dos sujeitos.

Assim, o aluno só se apropriará da leitura se lhe for proporcionado um ensino contextualizado que lhe permita o conhecimento sobre a importância do uso desses códigos, sobre quando usar e por que usá-los; se o ensino lhe proporcionar condições para ultrapassar a dimensão superficial do escrito e adentrar o texto para realizar inferências, dialogar com seus implícitos, estabelecer relações entre as informações que contém e, delas, com seu conhecimento de mundo (SOLÉ, 1998).

Tecendo considerações

As informações da pesquisa evidenciam a ampliação do EF para nove anos de duração como um desafio para o ensino em leitura e escrita nos AIEF. A formação e as informações destinadas aos profissionais da educação do município contexto da pesquisa não atenderam às necessidades e às dúvidas dos professores no momento da implantação da Lei 11.274/06 nem nos anos subsequentes. Segundo os relatos, elas foram sanadas nas trocas de experiências e conhecimento, com colegas, e em buscas individuais.

Os dados revelam que não houve reorganização dos conteúdos relacionados ao ensino da leitura e escrita para as turmas de 5^o e 6^o anos após a implantação do EF de nove anos. As PPCs contemplam a mesma organização de conteúdos da antiga 4^a série, e, para as turmas de 6^o anos, as referências para organização e seleção dos conteúdos escolares continuam sendo as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Ou seja, não houve ação ou discussão de continuidade entre as etapas.

Há que se considerar, porém, que os resultados do ensino de leitura e escrita, nessas turmas, mesmo que a passos lentos, têm avançado. Acreditamos que seja significativo o fato de que os índices de aproveitamento apresentados pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa evidenciem desempenhos crescentes. No entanto, para que os objetivos da ampliação do EF se concretizem em reais condições de qualidade no ensino e aprendizagem em leitura e escrita “muito ainda temos a caminhar”.

Em uma política abrangente como essa, muitas são as questões envolvidas. A ampliação dessa etapa da escolarização somente será capaz de garantir melhores resultados qualitativos na aprendizagem das crianças se outros fatores forem considerados, como: contratação e formação de docentes, ampliação dos espaços educativos, qualificação dos materiais didático-pedagógicos, adequação e/ou reorganização curricular para os anos de escolarização dessa etapa de ensino, reelaboração dos documentos norteadores da ação pedagógica das escolas (Projeto Político-Pedagógico, propostas Pedagógicas Curriculares), com base nas reais necessidades de ensino e aprendizagem, e respeito às especificidades das crianças e suas faixas etárias, fatores que, como os dados demonstram, ainda precisam ser alcançados no município de São João.

Os resultados alcançados no ensino e aprendizagem de leitura e escrita, até o momento, embora contemplem a realidade e as especificidades do município de São João, PR, e dos seus sujeitos, estão condicionados também por inúmeros fatores históricos

ligados à organização do sistema educacional tais como as políticas de formação de professores e suas condições de trabalho, os investimentos em educação no Brasil etc., interferem diretamente nos resultados apresentados.

Os problemas de aprendizagem apresentados nos depoimentos das professoras são também fruto dessas condições históricas da organização do sistema educacional como um todo e não, em específico, consequências da ampliação do EF. Da mesma forma, acredita-se que tais resultados não devem divergir da realidade educacional brasileira, seja nos avanços, seja nos fatores limitantes.

Tais fatores reafirmam a necessidade de destinar aos professores espaço efetivo de participação e discussão nos momentos de elaboração e implantação de reformas ou políticas educacionais como essa, para que não vivenciem prescrições, mas sejam providos de condições efetivas para mudanças reais no contexto escolar e nas condições de ensino.

Ressalta-se, portanto, que muito ainda precisa ser feito para que os objetivos de formação plena dos educandos sejam garantidos para o real acesso à cultura escrita e à educação com qualidade, como direitos. As políticas educacionais que envolvem a alfabetização precisam considerar sua natureza de fenômeno linguístico e incidir nos mecanismos que qualifiquem a formação linguística do estudante e dos professores.

Referências

ARELARO, L. R. G. Ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, v. 26, p. 1039-1066, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 agosto 2013.

BATISTA, A. A. G. *Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente*. Boletim Universidade Federal de Minas Gerais, ano 32, n. 1.522, 16 mar, 2006. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1522/segunda.shtml>>. Acesso em: 15 abril 2013.

BEZERRA, D. R. dos S. *Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de nove anos*. Dissertação (Mestrado) Departamento de Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 de agosto de 2013.

_____. Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 de setembro de 2012.

_____. MEC/SEB. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, Brasília, 2007.

BRITTO, L. P. L. Alfabetismo e educação escolar. In SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP. Autores Associados, 2007, p. 19-34.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental de nove anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M. C. S. *A infância no ensino fundamental de nove anos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 19-36.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. da. *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 73-112.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógica*. São Paulo: Modernas, 2003.

MARTINATI, A. Z.; SANTOS, M. S. P.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Ensino fundamental de nove anos: ações e con(tradições) no cotidiano escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. [online]. 2012, vol. 7, n. 4, p. 2-14. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/>>. Acesso em: 04 novembro 2013.

PARANÁ. SEED/PR. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa*. Curitiba, 2008.

PERES, E. A infância para além da Educação Infantil: construindo uma cultura escolar para a alfabetização das crianças de seis anos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *A infância no Ensino Fundamental de 9 anos*. Porto Alegre, 2012, p. 59-68.

PERON, S. C.. As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, S. A. da S. (Org). *Alfabetização e letramento: contribuições para práticas pedagógicas*. 3.ed. Capinas, SP: Komedi, 2005, p. 347-388.

SANTOS, L. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. *Educação e Sociedade*. [online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 833-850. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 janeiro 2013.

SILVA, C. S. R. da; CAFIERO, D. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. *Educação em Revista*. [online]. 2011, vol.27, n.2, pp. 219-248. Disponível em: <<http://dx.doi.org/>>. Acesso em: 29 janeiro 2013.

SILVA, R. da. *A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para Educação Infantil: um estudo em municípios catarinenses*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA. L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A. Um livro, um evento, um tema: a alfabetização. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Submetido em 29/06/2015, aprovado em 25/02/2018.