

Maria do Carmo Gallo Cruz

**A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA PARTICULAR
A PARTIR DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS DE
SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2013

Maria do Carmo Gallo Cruz

**A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO
NA ESCOLA PARTICULAR A PARTIR DA INSERÇÃO DAS
CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Dr^a Ceris Salete Ribas da Silva

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2013

C957o

T

Cruz, Maria do Carmo Gallo.

A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental / Maria do Carmo Gallo Cruz. - UFMG/FaE, 2013.

163 f., enc.

Dissertação - (Mestrado) -
Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora : Ceris Salete Ribas
da Silva.

Inclui bibliografia e apêndices.
CDD- 372.414

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

Dissertação intitulada **A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos do ensino fundamental**, de autoria da mestranda **Maria do Carmo Gallo Cruz**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dra. Ceris Salete Ribas da Silva – UFMG – Orientadora

Prof^a. Dra. Maria Lúcia Castanheira – UFMG – Titular

Prof^a. Dra. Mônica Correia Baptista – UFMG – Titular

Prof^a. Dra. Sara Mourão Monteiro – UFMG – Suplente

Prof^a. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva – UFMG – Suplente

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Ao João Cruz (*in memoriam*),
um homem bom.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter sido sempre meu pastor, não deixando que nada me faltasse.

Agradeço a minha orientadora Ceris Ribas Salete Silva, pelo acolhimento, referência e parceria. Dos longos encontros, das seguidas reescritas e das conversas proveitosas restarão: o aprendizado, o respeito e a amizade.

Aos professores do mestrado, por tantas contribuições e reflexões sobre o meu objeto de pesquisa.

Às amigas e companheiras do mestrado Aline, Ana Paula, Florence, Luiza, Raquel Baêta e Raquel Franco, pela alegria de termos compartilhado este momento tão importante de nossas vidas.

Às escolas pesquisadas que me permitiram aprender com elas e a partir delas. Em especial ao frei Jacir, ao Kafunga, à Lourdinha, à Gracinha, à Elisabeth, à Sonja, à Regina e a todas as coordenadoras e professoras que tão gentilmente me acolheram e viabilizaram este estudo.

À amiga Flávia Fialho, colega de trabalho e de escuta, que me encorajou em cada etapa do mestrado.

À Gabriela Abreu, pela transcrição cuidadosa das entrevistas.

À Ângela Marques, pela minuciosa e atenta revisão.

Aos meus queridos pais Carlos e Vera, pela vida, por acreditarem em mim e torcerem pelos meus sonhos, sobretudo pela celebração de cada momento presente.

Aos meus irmãos Alberto Luciano, Ana Luisa, Emílio Augusto e Amynthas que trilharam os caminhos do mestrado e do doutorado na minha frente, agradeço o exemplo, os empurrões que me levaram pra frente e as orações.

Aos meus queridos cunhados e sobrinhos que torceram por mim.

Aos meus filhos Matheus, Elisa e Vera, pela compreensão nas minhas ausências, pelo aconchego e pelo sentido que imprimem à minha vida. Durante o mestrado, cada um se fez presente de um jeito especial e amoroso. E “toda maneira de amor vale a pena”!

Ao meu esposo Athié, meu grande amor e companheiro. Agradeço por caminhar ao meu lado, por cuidar de mim com tanto carinho e por me apoiar nessa busca pelo conhecimento.

RESUMO

A pesquisa de que resultou esta dissertação teve como principal objetivo a realização de uma análise das propostas de alfabetização de algumas instituições particulares de ensino de Belo Horizonte, considerando os conhecimentos e habilidades relacionados à aquisição da língua escrita que essas escolas instituem como mais relevantes para as crianças de seis anos, logo ao ingressarem no ensino fundamental. O estudo foi motivado pela alteração da organização da educação básica por meio da Lei Federal nº 11.274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos. Optamos por realizar um estudo de caráter contrastivo, ao considerarmos diferentes formas de ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental: que tenham (ou não) cursado a educação infantil e que sejam oriundas (ou não) da própria instituição de ensino. A coleta de dados envolveu professores e coordenadores do 1º ano de três escolas de Belo Horizonte, reputadas no mercado escolar pelo alto nível de exigência acadêmica. Para alcançar os objetivos da pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, com a entrevista semiestruturada e a análise documental como os principais instrumentos de coleta dos dados. A análise dos dados apoiou-se num conjunto de autores que investigam as concepções de alfabetização e letramento e nos estudos sobre as escolas eficazes. Aprofundamos algumas questões ligadas à gestão pedagógica e à proposta curricular, em especial a questão da alfabetização e das estratégias avaliativas realizadas no 1º ano do ensino fundamental. Os resultados revelam que há uma relação entre os procedimentos avaliativos utilizados no processo de inserção das crianças nas escolas e as diretrizes que definem o planejamento pedagógico das práticas de alfabetização nesse novo cenário educacional.

Palavras-chave: crianças de seis anos; ensino fundamental de nove anos; organização das práticas de alfabetização.

ABSTRACT

The research that is a result of this essay had as the principal aim the realization of the analysis of some proposals in the instruction of reading and writing of some private schools in Belo Horizonte city, considering the knowledge and skills related in the acquisition of writing language in these schools which are significant to children about six years old to go in to the fundamental learning. The study was motivated by the change in the basic education organization by the Federal Law nº 11.274/06 that enlarged the length of fundamental learning to nine years. We decided to perform a study in a contracting way, as we considered different ways of admission of six year-old children in the fundamental learning: they could have studied in a children education course or not and they could have come from the own learning institution. The data assessment enveloped teachers and coordinators of the first grade from three schools in Belo Horizonte city known as their high level in academic terms. To achieve the research aims, it was adopted a qualitative approach with a semi-structured interview and a documented analysis as the data assessment. The data analysis was supported in a joint of authors who investigate the conceptions of reading and writing and letters and the study about efficient schools. We deepened some questions related with pedagogic ministrations, a curriculum proposal; especially the Literacy matter and the evaluated strategies occurred in the first grade of fundamental course. The results revealed that there is a relationship between the evaluating procedures used in the insertion process of children in schools and the directives which define the pedagogic planning of reading and writing practices in this new education scenery.

Keywords: six years old children; nine years Elementary school; Literacy practice organization

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação

DOU – Diário Oficial da União

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MPF – Ministério Público Federal

OCDE – Estados da Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento

PCN – Parâmetros Nacionais Curriculares

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos

PISA – Programme for International Student (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SERGE – Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

Lista de tabelas

TABELA 1 - Implantação do EF de 9 anos.....	55
TABELA 2 - Caracterização das turmas de 1º ano / 2012.....	56
TABELA 3 - Trajetória escolar dos professores e coordenadores do 1º ano.....	57
TABELA 4 - Graduação dos professores e coordenadores do 1º ano.....	58
TABELA 5 - Pós-graduação dos professores e coordenadores do 1º ano.....	59
TABELA 6 - Cursos de pós-graduação por escolas.....	60
TABELA 7 - Experiência de docência dos profissionais do 1º ano.....	61

Lista de figuras

FIGURA 1 - Boletim de um aluno do Colégio Parter.....	103
FIGURA 2 - Relatório de um aluno do Colégio Parter.....	104
FIGURA 3 - Material entregue aos alunos do Colégio Primus.....	110

Lista de quadros

QUADRO 1 - Características das escolas eficazes x depoimentos.....	94
QUADRO 2 - Eixos de alfabetização x depoimentos.....	116

SUMÁRIO

Introdução	14
1. Contextos da pesquisa	14
2. Justificativa	20
Capítulo 1: A construção do objeto e o marco teórico: em busca da compreensão de alguns conceitos	24
1.1 A implantação do EF de nove anos	24
1.2 A inserção das crianças de seis anos no EF	26
1.3 Alfabetização e letramento: mudanças das concepções ao longo do tempo	29
1.4 Conhecimentos e habilidades envolvidos nos processos de alfabetização e letramento	34
Capítulo 2: Abordagem metodológica: os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa	37
2.1 O percurso investigativo	37
2.2 A escolha dos sujeitos participantes	42
2.3 O contexto da coleta de dados	43
2.4 O acesso ao campo	44
2.5 A coleta dos dados	46
2.6 As escolas investigadas	48
Capítulo 3: A inserção de crianças de seis anos no EF: questões sobre as práticas pedagógicas	63
Parte I: As questões que envolvem a inserção da criança de seis anos no EF nas escolas particulares	64
3.1.1 Qual seria a melhor idade para o início da alfabetização?	64
3.1.2 Como ocorre a transição da criança da EI para o EF?	70
3.1.3 Quais são os procedimentos de enturmação adotados?	87

Parte II: A gestão pedagógica e sua relação com a organização das práticas de alfabetização	91
Parte III: Alguns indicadores sobre a proposta curricular de alfabetização para o 1º ano do EF	113
3.3.1 As metas de aprendizagem propostas pelas escolas	116
3.3.2 A questão da alfabetização e do letramento	118
3.3.3 As estratégias avaliativas realizadas no 1º ano	132
Considerações finais	140
Referências	149
Apêndices	158

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresentamos os contextos da pesquisa e situamos alguns estudos sobre a alfabetização das crianças de seis anos, a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil, uma vez que tais estudos deram origem e fundamentaram esta pesquisa. Além disso, destacamos os principais objetivos do estudo e justificamos a escolha pela rede privada de ensino como campo a ser investigado.

1. Contextos da pesquisa

O presente estudo inscreve-se na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” com enfoque nas práticas de alfabetização das crianças de seis anos que ingressam no ensino fundamental (EF) ofertado pelas escolas particulares de ensino de Belo Horizonte, no contexto da implantação da política de ampliação desse segmento para nove anos.

A pesquisa de que resultou esta dissertação teve como principal objetivo a realização de uma análise das propostas de alfabetização de algumas instituições particulares de ensino de Belo Horizonte, considerando os conhecimentos e habilidades relacionados à aquisição da língua escrita que essas escolas instituem como mais relevantes para as crianças de seis anos, logo ao ingressarem no EF. Para isso, o estudo investigou também alguns procedimentos avaliativos utilizados no processo de inserção desses aprendizes.

Compreendem-se como aquisições da língua escrita as habilidades de leitura e escrita resultantes da compreensão do funcionamento da língua materna (SOARES, 2003; BATISTA et al., 2005, v.1). Compreendem-se como procedimentos avaliativos as ações de natureza didáticas por meio das quais se investigam as

aquisições e conhecimentos dos aprendizes (BATISTA et al., 2005, v.3 e 5). Essas ações podem ocorrer antes do ingresso da criança no primeiro ano ou no início do ano letivo e geralmente são usadas na elaboração dos planejamentos das práticas escolares.

Nos últimos anos, a questão da expansão da oferta de vagas tem revelado alguns desafios no cenário atual, uma vez que, recentemente, a obrigatoriedade do atendimento escolar deixou de ter como referência legal a faixa etária de 6 a 14 anos para se estender à população de 4 a 17 anos¹. Dessa forma, a escolarização obrigatória no Brasil passa a ser ampliada para todas as etapas da educação básica, ou seja, da pré-escola ao ensino médio. Entretanto, a ampliação da oferta de vagas para a educação infantil (EI) chegou sem que se tenha completado de forma eficaz a implantação do EF de nove anos em todo o território brasileiro.

Cabe esclarecer que o EF com duração de nove anos foi regulamentado em 6 de fevereiro de 2006, pela Lei nº 11.274, possibilitando a inclusão no ensino básico de crianças de seis anos de idade em todo o território nacional. O documento determinou também que as escolas teriam o prazo até 2010 para se adequar às novas determinações legais.

Segundo o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”, através da ampliação do EF para nove anos, o MEC possibilita a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro:

O Ministério da Educação vem envidando efetivos esforços na ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, considerando a universalização do acesso a essa etapa de ensino de oito anos de duração e, ainda, a necessidade de o Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória. [...] Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que

¹ Até 2016, todos os sistemas de ensino têm de se adequar, conforme parâmetros a ser estipulados pelo Plano Nacional de Educação, para oferecer "Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". Em novembro de 2010, foi aprovada pelo governo a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 96A/03, que torna obrigatório o ensino para crianças a partir de quatro anos. Em abril de 2013, foi aprovada a Lei nº 12.796/13 que torna obrigatória a matrícula das crianças de quatro anos na Educação Básica em todo território brasileiro.

as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2006, p. 6).

É importante salientar que, mesmo antes da regulamentação da Lei nº 11.274/2006, já havia no Brasil um movimento de inserção das crianças de seis anos no EF². Após a regulamentação da referida lei, houve um aumento significativo no número de matrículas de crianças de seis anos no EF e, em 2011, praticamente todas as redes de ensino do país já estavam organizadas com as novas exigências políticas. Os dados da PNAD³ (2009/2011) mostram que a taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos foi de 98,2% em 2011. Segundo os dados do Censo Escolar⁴ 2011, o EF de nove anos recebeu 30.358.640 matrículas, sendo 2.889.679 apenas no 1º ano do EF.

Nesse contexto, as crianças de seis anos passaram a ser inseridas em turmas do primeiro ano de escolarização, cujas propostas curriculares têm como foco principal as práticas de letramento e alfabetização, ao lado das práticas de letramento matemático. Essa ênfase curricular é justificada tendo em vista os dados de avaliações educacionais (SAEB, Prova Brasil, PISA⁵) que apontam importantes indicadores de qualidade para a educação brasileira. O EF de nove anos passou a ser uma das estratégias do governo federal para recuperar a qualidade do ensino no Brasil e reverter os indicadores que apontam problemas relacionados ao domínio da leitura e da escrita. Dessa forma, a determinação legal reforçou duas intenções políticas importantes: a oferta de maiores oportunidades de aprendizagem no

² Dados do IBGE mostram que, no ano de 2000, 81,7% das crianças de seis anos estavam na escola, sendo que 38,9% frequentavam a EI, 13,6% pertenciam às classes de alfabetização e 29,6% estavam no EF (IBGE, Censo Demográfico, 2000). Já os dados do Censo Escolar de 2003 indicavam a existência de 3,9 milhões de alunos matriculados no EF de nove anos distribuídos em 1,5 mil estabelecimentos.

³ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD investiga anualmente, de forma permanente, características gerais da população, de educação, trabalho, rendimento e habitação e outras, com periodicidade variável, de acordo com as necessidades de informação para o País. O último PNAD divulgado pelo IBGE é relativo ao período 2009/2011.

⁴ Para mais informações, ver o site oficial do INEP: Educação Básica 2011- Resumo técnico (http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/).

⁵ O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil avaliam as habilidades em Matemática (com foco na resolução de problemas) e em Língua Portuguesa (com foco em leitura). O PISA é um programa de avaliação desenvolvido pelos Estados da Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e avalia estudantes de 15 anos de idade, de vários países, comparando os resultados em testes de matemática, leitura e ciências.

período de escolarização obrigatória e a expectativa de que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças possam consolidar suas aquisições de leitura e escrita e prosseguir nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade, conforme as metas de qualidade colocadas para a avaliação brasileira.

Diante desse quadro, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, seus professores, alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino. Em todas essas orientações, o CNE tem insistido que a implantação do EF de nove anos de duração implica a elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico, principalmente considerando as aquisições iniciais da língua escrita.

Diversos estudos (MORTATTI, 2010; FRANCO, BROOKE e ALVES, 2008; SOARES e ANDRADE, 2006) têm apontado para os problemas do fracasso na alfabetização nas escolas das redes públicas do país e fazem um contraponto diferenciando esses resultados com os obtidos nas escolas pertencentes às redes particulares de ensino. Mortatti (2010) apresenta um estudo sobre a alfabetização no Brasil, relacionando as políticas públicas e seus sujeitos privados. Já Franco, Brooke e Alves apresentaram, em 2008, o estudo longitudinal GERES 2005 sobre qualidade e equidade no EF brasileiro. Soares e Andrade (2006), em pesquisa que objetivava medir o nível socioeconômico dos alunos das escolas de Belo Horizonte, destacam a relevância desse fator na percepção da equidade e qualidade do ensino. Uma hipótese explicativa para essa diferença de desempenho das crianças da rede particular e pública está relacionada com a trajetória escolar e o nível socioeconômico dessas crianças.

Diferentemente da rede pública, onde a matrícula se dá através de um sistema de cadastro (direcionado pelo cruzamento de dados de endereço das crianças, das escolas e do número de vagas disponíveis), a rede privada de ensino gerencia a matrícula para o 1º ano do EF através da oferta de vagas às famílias interessadas. Essa oferta de vagas pode ser atendida de duas formas: por meio de um processo seletivo ou por meio da transição do segmento da EI, ofertado pela própria instituição.

No primeiro caso, algumas escolas particulares de Belo Horizonte costumam fazer o processo seletivo – também chamado “Processo de Admissão” – através de procedimentos como a oferta de vagas por ordem de inscrição e o sorteio de vagas (neste caso, são definidos alguns critérios tais como o parentesco com irmãos que já estudam nas escolas ou o fato de as crianças serem oriundas de escolas conveniadas). Algumas vezes, as escolas propõem “Manhãs ou Tardes Lúdicas”, durante as quais os candidatos às vagas do 1º ano fazem diversas atividades (brincadeiras, colagens, registros, escutam histórias, lancham e conhecem as escolas onde pretendem estudar). Todas as atividades propostas para esses “Processos de Admissão” são apresentadas em editais nos próprios sites das escolas particulares. Geralmente, essas atividades são realizadas no ano anterior da entrada das crianças nas escolas, com maior frequência no início do segundo semestre letivo. Conseqüentemente, as crianças são avaliadas quando ainda estão com cinco anos de idade e frequentam – em sua maioria – o segundo ano da EI.

Já no segundo caso, as escolas particulares oferecem as vagas do 1º ano para as crianças que cursaram a EI na própria escola e também fizeram, de alguma forma, atividades diagnósticas no final do ano letivo desse segmento, na instituição em que estudam e pretendem continuar a cursar. É comum que algumas escolas particulares também possuam o segmento da EI e, diante da articulação desses segmentos, definam de forma diferente a entrada das crianças de seis anos no EF. Nessas instituições, pressupõe-se que ocorra a inserção das crianças de seis anos no EF decorrente de um processo de transição entre esse segmento e a EI. Isso significa que pode ocorrer nessas instituições, de forma mais progressiva, uma proposta de aprendizagem da língua escrita que se inicie na EI. Por outro lado, é frequente que essas instituições também recebam alunos novatos para completar o número de alunos previstos nas suas turmas, o que significa que necessitam ajustar as suas trajetórias escolares ao projeto pedagógico em desenvolvimento.

Assim, a pesquisa investigou também como ocorre a inserção das crianças nesses dois casos, nos quais a escola selecionada possua os dois segmentos (EI e EF) e acolhe no primeiro ano do EF tanto as crianças da própria instituição, quanto as crianças novatas, que tenham ou não cursado a EI.

Embora inicialmente o presente estudo também procurasse investigar as peculiaridades do processo de inserção das crianças, com frequência associado a processos de seleção, não foi possível acompanhar a sua realização, nem tampouco ter acesso às diretrizes de sua organização. Por outro lado, foi possível relacionar os efeitos desse processo de inserção das crianças a partir do conhecimento do perfil dos alunos e, principalmente, identificar quais são as principais aquisições da língua escrita observáveis nas crianças que chegam ao 1º ano do EF. Dessa forma, procuramos compreender como as escolas particulares recebem esses alunos, o que esperam deles em termos de aquisições iniciais da língua escrita, como definem suas metas de aprendizagem e organizam as propostas de alfabetização.

É importante ressaltar que as crianças que ingressam no primeiro ano podem ter passado por experiências escolares na mesma instituição onde estudavam e pretendem continuar a estudar ou em diferentes instituições de ensino. Em todos os casos, ocorrem estratégias de “diagnóstico”, seja como fator definidor de sua inserção na escola, seja como fator de adequação dos objetivos do trabalho pedagógico a ser desenvolvido durante o ano letivo. Assim, esta pesquisa pretende analisar o papel que cumprem os diferentes procedimentos avaliativos adotados pelas escolas particulares, no contexto do processo de inserção das crianças de seis anos no EF.

Para captarmos certa diversidade da organização das instituições de ensino particular, optamos por realizar um estudo de caráter contrastivo, ao considerarmos diferentes formas de ingresso das crianças de seis anos no EF: oriundas (ou não) de outras instituições de EI – por meio de processos seletivos – e oriundas da própria instituição – por meio de processo de transição interna da EI para o EF. Para esse tipo de análise, foram selecionadas três escolas particulares de Belo Horizonte, cuja forma de entrada das crianças se diferenciava, considerando esses aspectos: uma escola que não apresenta o segmento da EI e recebe todas as crianças novatas no 1º ano do EF e duas escolas que recebem quase todas as crianças vindas da EI, ofertada pela própria instituição e poucas crianças novatas no 1º ano do EF.

2. Justificativa

O interesse de aprofundar os estudos sobre a alfabetização de crianças de seis anos no contexto da ampliação do EF tem sua origem em minha experiência profissional. Ao longo de mais de 20 anos, atuo como professora do EF em uma escola da rede privada de Belo Horizonte. Nessa trajetória, destaco a importância dos impactos pedagógicos da entrada das crianças de seis anos no EF, refletidos na organização da proposta pedagógica da escola. A título de exemplo, posso citar que, durante esse período de transição, escutei de professores e pais de alunos vários questionamentos pedagógicos sobre essa mudança, tais como: as crianças de seis anos não seriam pequenas demais para serem incluídas no segmento do EF? Os alunos de seis anos teriam avaliações de desempenho quantitativas, nos moldes das outras séries do EF? Quais seriam os conhecimentos de leitura e escrita usados como referência pelas instituições particulares na entrada das crianças de seis anos no EF?

Aliado a esses questionamentos, o estudo se justifica em um campo empírico de pesquisas voltadas para uma realidade educacional que necessita de aprofundamento em relação aos desafios que se apresentam na atualidade, principalmente quanto à organização das práticas escolares nas redes particulares de ensino. Em uma consulta aos sites eletrônicos voltados para a pesquisa acadêmica, torna-se evidente a raridade de estudos e pesquisas sobre o setor privado em educação no Brasil, em detrimento da rede pública de ensino que tem sido o principal foco dos estudos.

Embora represente uma parcela bem menor na oferta de vagas, a iniciativa privada tem reconhecida participação histórica na oferta educacional do país e atua como fonte de modelos de gerenciamento dos sistemas e escolas públicas⁶. Entretanto, pouco se divulga sobre como essas instituições particulares lidam com as mudanças educacionais. Sabemos também que uma das razões do pequeno

⁶ Sobre o modelo Gestão da Qualidade Total em Educação, ver: CUNHA (1995); GENTILI E SILVA (1994); MACHADO E FIDALGO (orgs.), (1994); CUNHA E ALVES (2008).

número de estudos se justifica em função do fato de que o acesso a esse espaço privado, como campo de pesquisa, tem sido bastante difícil, pois com frequência são impostas restrições para se investigar o trabalho ali realizado.

Além disso, desde a implementação das sucessivas mudanças legais, decorrentes da ampliação do EF, verifica-se que há um número significativo de estudos (por exemplo, ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011; PANSINI e MARIN, 2011; DORNELLES, 2011; DANTAS e MACIEL, 2010) sobre a entrada das crianças de seis anos no EF nas escolas públicas, em detrimento da realidade das escolas pertencentes às redes particulares.

Em contrapartida, foram poucos os estudos encontrados sobre a realidade das práticas de alfabetização realizadas na rede particular de ensino (BONAMINO e FRANCO, 2006; OLIVEIRA, 2007; FILGUEIRAS, 2004). Bonamino e Franco participaram da Pesquisa GERES, um estudo longitudinal realizado de 2005 a 2008 que investigou a realidade de escolas públicas e particulares do Brasil. O trabalho de Oliveira (2007), também apoiado em dados da Pesquisa GERES, procurou estabelecer relações entre o uso de livros didáticos de alfabetização e os resultados em avaliações de larga escala. Já a dissertação de mestrado de Filgueiras (2004) investigou as semelhanças e diferenças encontradas, entre escola pública e escola particular, quanto ao diagnóstico, e posterior encaminhamento, dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo inicial de aquisição da língua escrita.

Também podemos justificar a importância de pesquisas em redes privadas de ensino a partir dos dados apresentados anualmente pelos Censos realizados pelo MEC. Segundo, por exemplo, os dados do Censo Escolar 2011, nos 194.932 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados 50.972.619 alunos, sendo 43.053.942 (84,5%) em escolas públicas e 7.918.677 (15,5%) em escolas da rede privada. Já os dados referentes ao Enem 2011, divulgados pelo INEP/MEC⁷ em novembro de 2011, indicam que das vinte escolas do país, que tiveram melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apenas uma

⁷ Para mais informações, ver o site oficial do INEP (<http://portal.inep.gov.br>).

pertence à rede pública. Logo, o menor número de vagas torna-se expressivo quando associado aos resultados positivos obtidos em avaliações de larga escala como o ENEM, o que justificaria as investigações sobre a realidade dessas instituições.

Considerando ainda a pequena quantidade de estudos encontrados sobre as práticas de alfabetização das escolas da rede privada em relação à rede pública, no contexto de ampliação do EF, entendemos que essa é uma realidade que poderia ser melhor investigada.

É nesse contexto que retomamos a inserção das crianças de seis anos no EF, colocando as seguintes questões: as crianças de seis anos da rede particular ingressam no primeiro ano já alfabetizadas? Que conhecimentos da língua escrita são apreendidos pelas crianças que ingressam no EF? Quais são as aquisições da língua escrita que as escolas particulares instituem como mais relevantes nessa faixa etária dos seis anos? Que metas de aprendizagem são estipuladas para o primeiro ano de escolarização nessas escolas particulares? Que desafios se colocam para as práticas de ensino e aprendizagem dessas escolas?

Assim, diante dessas questões, torna-se necessário estabelecer as relações entre os procedimentos avaliativos, a inserção das crianças na escola particular e as diretrizes que definem o planejamento pedagógico das práticas de alfabetização postas em desenvolvimento nesse novo cenário educacional.

Portanto, cabe ressaltar que a minha experiência profissional, como docente em uma instituição da rede privada, passou a ser, nesta pesquisa, um ponto de partida para o objeto de estudo definido, justamente por estar inserida em uma escola particular de grande prestígio acadêmico, que se viu diante de novos desafios e, conseqüentemente, necessitou definir novas diretrizes pedagógicas para as práticas de alfabetização a serem desenvolvidas.

Considerando essas justificativas, o trabalho está estruturado em três capítulos. Na introdução, apresentamos os principais objetivos do trabalho e o justificamos dentro da rede privada de ensino. No capítulo 1, construímos o objeto de estudo: a inserção de crianças de seis anos no EF, no contexto da implantação da política de ampliação desse segmento para nove anos. Apresentamos também alguns marcos teóricos da alfabetização e do letramento, assim como as mudanças

dessas concepções ao longo do tempo. Discutimos sobre quais seriam os conhecimentos e habilidades envolvidos nos processos de alfabetização e letramento, nos primeiros anos do EF.

No capítulo 2, abordamos os percursos metodológicos adotados na pesquisa de campo. Para tecermos o desenho da pesquisa, apresentamos o percurso investigativo, os critérios para a escolha dos sujeitos participantes, o contexto da coleta de dados e descrevemos o acesso ao campo e a coleta de dados. As escolas investigadas foram apresentadas juntamente com uma breve contextualização dos estudos com escolas de classes médias. Descrevemos ainda o perfil dos alunos e dos professores e coordenadores que trabalham diretamente com as turmas de 1º ano do EF.

No capítulo 3, apresentamos algumas reflexões que se destacaram a partir dos depoimentos coletados na pesquisa de campo. O capítulo foi dividido em três partes: na primeira, analisamos as questões que envolvem diretamente a inserção das crianças de seis anos no EF e a transição da EI para o EF; na segunda parte, discutimos questões ligadas à gestão pedagógica e sua relação com a organização das práticas de alfabetização e, na terceira parte, analisamos alguns indicadores sobre a proposta curricular da alfabetização, em especial a questão da alfabetização e das estratégias avaliativas realizadas no 1º ano do EF.

Nas considerações finais do estudo, foram retomados os principais objetivos do trabalho, o caminho metodológico da pesquisa e apresentados os resultados, tendo como eixo analítico a alfabetização das crianças de seis anos no ensino fundamental. Finalmente, apresentamos as referências bibliográficas e os apêndices com os roteiros de entrevistas e outros anexos relacionados ao estudo.

CAPÍTULO 1

A construção do objeto e o marco teórico: em busca da compreensão de alguns conceitos

Neste capítulo, construímos o objeto de estudo: a inserção de crianças de seis anos no EF em escolas da rede particular, considerando a análise dos aspectos definidores das práticas de alfabetização desenvolvidas, no contexto da implantação da política de ampliação desse segmento para nove anos. Em seguida, apresentamos como marco teórico alguns conceitos sobre a alfabetização e o letramento e mostramos como essas concepções mudaram ao longo do tempo. Destacamos, também, alguns conhecimentos e habilidades envolvidos nos processos da alfabetização e letramento no 1º ano.

1.1 A implantação do EF de nove anos

A ampliação do EF segue uma tendência mundial de democratização do ensino público. Segundo dados da UNESCO (2007), dentre os 41 países da América Latina e do Caribe, apenas em quatro (Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua) o início da escolaridade obrigatória ainda era aos sete anos, no momento da coleta de dados. Também, de acordo com o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE), organizado pela UNESCO/Santiago (2007), os alunos que frequentam a EI têm maiores possibilidades de alcançar níveis mais elevados de desempenho de aprendizagem. Portanto, as medidas políticas tomadas para incrementar a matrícula nesse segmento poderiam aumentar a eficiência do sistema de educação e deveriam, conseqüentemente, ser uma prioridade em termos de planejamento de políticas.

Esses dados reforçam o argumento de que, do ponto de vista de uma política educacional inclusiva, a medida legal de ampliar para nove anos o EF deve ser considerada como um avanço, uma vez que democratiza o acesso, dando oportunidade a todos, independente da classe social a que se pertença.

Alguns indicadores apontam problemas relacionados ao fracasso na educação brasileira, principalmente através dos resultados da avaliação nacional do SAEB⁸. Também em avaliações internacionais, os resultados da alfabetização no Brasil têm sido preocupantes. De acordo com as últimas avaliações efetuadas pelo PISA⁹, os estudantes brasileiros apresentaram, na compreensão da leitura, um escore inferior à média do OCDE, obtendo médias que os colocaram na 53ª posição em leitura (PISA 2009).

Considerando esses resultados negativos nas avaliações, a política de ampliação do EF para nove anos assume como um dos focos centrais das práticas das escolas o ensino da língua escrita e dos conhecimentos matemáticos. No caso particular da alfabetização, as práticas de ensino da língua passam a ser definidas, segundo diretrizes de diferentes ações governamentais (por exemplo, as ações de formação continuada de professores, como Pró-Letramento e o Programa de Livros Didáticos, o PNLD), em uma perspectiva temporal mais ampla, pois deverão estender-se por alguns anos - os dois ou três primeiros anos de escolarização - para que, efetivamente, seja possível avaliar seu impacto no campo educacional.

Alguns estudos salientam que é necessário um tratamento político, administrativo e pedagógico para a consecução dos objetivos dessa proposta de formação dos aprendizes que ingressam com a idade de seis anos: no aspecto político, com o aumento do número de crianças incluídas no sistema educacional; no administrativo, com a exigência das secretarias de Educação nos investimentos com

⁸ Como exemplo, os dados referentes ao SAEB de 2006, divulgados pelo Ministério da Educação, apontam que 55% das crianças brasileiras finalizaram o quarto ano do ensino fundamental sem terem adquirido um grau de alfabetização razoavelmente adequado, e que 77% com capacidade de leitura inferior ao esperado para a idade (SAEB 2006). Nas avaliações realizadas nos anos posteriores, esses dados não se alteraram de forma significativa.

⁹ A primeira avaliação desse programa foi realizada no ano 2000 com 30 países membros da OCDE em 27 países convidados, dentre eles o Brasil. Repetiu-se o procedimento em 2003, 2006 e em maio de 2009. Em cada avaliação, destaca-se uma área como principal, e outras como secundárias. Em 2000 e 2009, a leitura foi a principal área da avaliação.

a formação de professores e na organização e adequação dos espaços físicos e, no aspecto pedagógico, com a exigência das escolas de uma reorganização dos projetos que assegurem o pleno desenvolvimento dessas crianças (SAVELI, 2008; DIETRICH e PERES, 2007; GORNI, 2007).

Em recente publicação acadêmica, Nogueira e Peres apresentaram um artigo com os principais resultados de uma pesquisa realizada no Brasil que envolveu análise de trinta e seis dissertações de mestrado e de cinco teses de doutorado. O tema desses trabalhos é o EF de nove anos, e todos eles foram defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação durante o período de 2006 a 2010. Os resultados dessa investigação indicaram que produções acadêmicas sobre o EF de nove anos estão relacionadas a diferentes aspectos, entre os quais se destacam: política de implantação do EF de nove anos; significados atribuídos pelas professoras ao EF de nove anos; alfabetização e letramento; infância e relações entre EI e EF. As pesquisadoras concluíram, mesmo considerando as contribuições desses estudos, que outros aspectos colocam-se como possibilidades de pesquisa sobre a temática em questão (NOGUEIRA e PERES, 2011). Em síntese, podemos afirmar que ainda há muito a ser investigado para que os efeitos dessa mudança em nossa estrutura educacional possam ser compreendidos. A pesquisa nessa área precisa ainda de um esforço coletivo nos próximos anos.

1.2 A inserção das crianças de seis anos no EF

Segundo o documento intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais* (BRASIL, 2004), o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes:

Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade (BRASIL, 2004, p.19).

Diante disso, pretende-se que o ingresso dessas crianças no EF não se constitua apenas como uma medida meramente administrativa. Os sistemas de ensino devem garantir maior aproximação entre EI e EF. Dessa forma, a ideia da ampliação do tempo escolar não é simplesmente antecipar o 1º ano, mas a contemplação de estratégias de uma melhor adaptação do tempo escolar, com menos cortes e descontinuidades, concebendo também uma nova estrutura de organização dos conteúdos.

A revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), intitulada *Educação e Pesquisa*, editou um número especial (volume 37 de janeiro/abril de 2011) sobre a temática “Ensino fundamental de nove anos”. Nesta edição, foram apresentados 11 artigos sobre o assunto. Para delimitarmos nosso objeto de reflexão, selecionamos, dentre todos os artigos, apenas cinco que discutiam a temática da alfabetização com a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos. São eles: PANSINI e MARIN, 2011; ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011; DORNELLES, 2011; NEVES, GOUVÊA e CASTANHEIRA, 2011; CAMPOS et al., 2011.

O estudo de Pansini e Marin apresentado na revista destacou uma pesquisa feita em Rondônia em que foram apresentados os resultados de investigação realizada em oito escolas da rede estadual nos anos de 2007 a 2009 com o objetivo de conhecer as condições de implantação do EF de nove anos. O estudo concluiu que a implantação da referida política nas escolas investigadas ocorreu de forma intempestiva, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e/ou discussões/formação com as equipes pedagógicas, professores e comunidades (PANSINI e MARIN, 2011). Já Arelaro, Jacomini e Klein apresentaram os dados de uma pesquisa realizada em redes de ensino municipal e estadual, que envolveu diferentes

profissionais da educação, pais e crianças de 6 anos matriculadas no primeiro ano do EF. Segundo as pesquisadoras, os dados mostraram que o currículo do primeiro ano reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas que não incorporam o lúdico como específico da infância (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011). A escolha de analisar uma classe de 1º ano do EF em uma escola pública do Rio Grande do Sul indicou a Dornelles alguns aspectos particulares da prática de alfabetização e estes deram pistas da aprendizagem da leitura em turmas de crianças de seis anos (DORNELLES, 2011). O artigo de Neves, Gouvêa e Castanheira relata como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição de uma escola de EI para uma de EF em Belo Horizonte. Verificou-se que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica se refletiu no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas (NEVES, GOUVÊA e CASTANHEIRA, 2011). Os estudos da equipe de Maria Malta Campos, vinculada à Fundação Carlos Chagas, apresentaram uma articulação entre os resultados da qualidade de instituições de EI de seis capitais brasileiras, avaliada em escala construída a partir de observações e entrevistas e as diferenças no desempenho escolar de crianças no segundo ano do EF, medido por meio da chamada Provinha Brasil¹⁰. O estudo de impacto revelou que a frequência à pré-escola de boa qualidade influi positivamente no desempenho dos alunos na Provinha Brasil (CAMPOS et al., 2011).

Em síntese, todos esses estudos concentram-se na investigação da realidade das escolas públicas do país, de modo a levantar os desafios postos para as redes de ensino e os seus profissionais, bem como a repercussão dessas mudanças na aprendizagem das crianças. Contudo, pouco se tem investigado sobre a realidade das escolas pertencentes à rede particular de ensino, o que nos leva ainda mais a investir em busca de informações sobre os possíveis efeitos dessa política na organização do trabalho e nas práticas pedagógicas de ensino da língua escrita.

¹⁰ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do EF das escolas públicas brasileiras. O instrumento de avaliação é aplicado no início e no final do ano letivo, sendo elaborado pelo INEP.

1.3 Alfabetização e letramento: mudanças das concepções ao longo do tempo

As concepções de alfabetização são históricas e passaram por mudanças ao longo do tempo. No Brasil, até a década de 1980, a discussão sobre essa temática passava pela questão dos métodos¹¹. A pesquisadora Magda Soares (2003), juntamente com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão ligado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisou a produção científica e acadêmica sobre a alfabetização nas últimas décadas. Segundo Soares, a temática dos métodos de alfabetização ocupou um terço das pesquisas da área da educação na década de 1950; por outro lado, na década de 1980, esse número caiu para 4% (SOARES, 2003).

A influência da Psicologia também foi um referencial para os estudos de alfabetização das décadas de 1950 até 1990. Os estudos privilegiavam a faceta psicológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e nos mostravam que houve uma mudança na maneira como a alfabetização era concebida.

Sabemos que, por trás de qualquer método de ensino de alfabetização, existe uma teoria subjacente. Os métodos tradicionais de alfabetização têm em comum a visão *empirista/associacionista* de aprendizagem. Segundo essa perspectiva, o alfabetizando é uma “tábua rasa” e adquire conhecimentos sobre o alfabeto que assumiriam como seus, através de cópias e memorizações. Dessa forma, o aprendiz acumula informações que lhe são transmitidas, sem que necessariamente precise reconstruir o seu modo de pensar. Dentre os métodos tradicionais de alfabetização, podemos destacar os sintéticos ou analíticos.

Historicamente, os métodos sintéticos têm influenciado muito as práticas de alfabetização nas escolas brasileiras. Segundo esses métodos, o ensino parte de unidades linguísticas menores (letras, sílabas, fonemas) para maiores, como as palavras. Nesse grupo estão os métodos: alfabéticos, silábicos e fônicos. Já nos métodos analíticos, o alfabetizando parte de unidades maiores (palavras, frases,

¹¹ O termo “métodos” está sendo tratado aqui de forma restrita, referindo-se apenas aos métodos analíticos e sintéticos da alfabetização. A escolha desse recorte está atrelada à citação da autora Magda Soares, ao justificar sua fala, dentro do contexto de suas pesquisas.

histórias) para analisar os pedaços menores como as sílabas, as letras e os fonemas. Nesse grupo estão os métodos: global, sentencição e palavração. De todos os métodos mencionados acima, os fônicos e os silábicos são os mais presentes nas escolas do Brasil. Os métodos tradicionais seguem a perspectiva empirista/associacionista, na medida em que o aluno aprende através da substituição de letras, de cópias e memorizações.

Na década de 1970, a pesquisadora Emília Ferreiro apresentou duras críticas aos métodos de alfabetização, com destaque para os de base sintética (da "parte" para o "todo").¹². Diferente dessa perspectiva, Ferreiro estudou o desenvolvimento da escrita a partir da perspectiva do sujeito que aprende e de sua interação com o meio e passou a investigar como as crianças constroem os conhecimentos sobre leitura e escrita antes de passarem pela alfabetização sistemática, geralmente realizada na escola. A teoria defendida por Ferreiro e seus colaboradores foi amplamente divulgada no Brasil, principalmente na formação inicial e continuada dos professores, sendo um dos fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, que é um documento oficial difundido pelo MEC como orientação para a organização dos currículos.

Segundo Moraes (2012), a teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) foi divulgada no Brasil com o rótulo de "construtivismo". Para Moraes, a Teoria da Psicogênese da Escrita (criada por Ferreiro e Teberosky) não deve ser nomeada como construtivista, por três motivos: em primeiro lugar, porque no jargão pedagógico e no senso comum, o termo "construtivismo" passou a exprimir uma série de mal-entendidos como as "pedagogias do *laissez-faire*" ou as "pedagogias que só valorizam a descoberta espontânea dos alunos". A compreensão errônea da teoria acabou gerando práticas educativas muito permissivas, mas pouco eficazes. Assim, o termo "construtivismo", em alguns casos, estendeu-se como um modismo. Em segundo lugar, porque "o construtivismo é uma opção teórica muito ampla, com raízes no campo da filosofia, não podendo ser reduzido a uma teoria sobre o

¹² A metodologia do ensino da leitura dos métodos de base sintética orientava-se pela apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Ver mais a respeito in: MORTATTI, 2004.

aprendizado do sistema alfabético”. E, finalmente, porque dentre os pesquisadores e praticantes dessa teoria não existe um consenso sobre “como alfabetizar melhor”. Dessa forma, não seria possível falar em “construtivismo” no singular (MORAIS, 2012).

A Teoria da Psicogênese da Escrita apoia-se tanto em Piaget, com a ideia do método clínico, quanto em Chomsky, com a ideia de competência linguística. Embora na Psicologia Cognitiva, outras teorias também defendam que o aprendizado da escrita alfabética ocorre em etapas, a teoria proposta por Ferreiro e Teberosky propõe que, no percurso evolutivo de reconstrução, o aprendiz formula hipóteses. Outro aspecto importante da teoria da Psicogênese da Escrita refere-se a favorecer ao aprendiz o contato com a leitura. Quanto mais variado o material de leitura, maior o contato dos alfabetizandos com os portadores de textos e maiores as oportunidades para que eles formulem hipóteses sobre leitura e escrita.

Ferreiro e Teberosky não defendem um método específico de alfabetização, mas uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que valorize a experiência do aprendiz com materiais escritos. Para Mortatti (2000, p. 51), a Teoria da Psicogênese da Escrita foi um marco da “desmetodização” da alfabetização, pois desviou a discussão dos métodos alfabéticos, silábicos ou globais. Entretanto, embora a Teoria da Psicogênese da Escrita tenha trazido fortes elementos para a discussão sobre a alfabetização no Brasil, atualmente percebe-se que os debates atuais possuem muitas facetas.

Por um lado, defensores do método fônico e da Ciência Cognitiva da Leitura¹³ fazem críticas às teorias construtivistas e defendem métodos de alfabetização que partem do princípio de que a essência do processo de alfabetização é a capacidade de decodificar, partindo do mais simples para o mais complexo. Para Oliveira (2010), um dos defensores da Ciência Cognitiva da Leitura, as palavras usadas para o ensino da decodificação não devem estar relacionadas ao contexto de compreensão, mas sim ao contexto do alfabeto. Neste processo, o mais importante é ensinar a decodificar, ou seja, o aprendiz deve compreender as regras de

¹³ A Ciência Cognitiva da Leitura foi desenvolvida ao longo dos anos 1970 e 1980, impulsionada pelas descobertas da Neurociência nos anos 1990. Adams (1990) é o marco da formulação desta ciência, que foi aprofundada por Snow, Burns e Griffin (1998). Para mais informações, ver Oliveira (2010).

funcionamento do código alfabético e usá-las para ler e escrever palavras. Já Capovilla e Capovilla (2005), defensores do método fônico, apoiam suas pesquisas na psicologia experimental e criticam os métodos globais. Em geral, os defensores do ensino da leitura e da escrita pela codificação e decodificação criticam a teoria de Emília Ferreiro e os métodos globais de alfabetização.

No sentido oposto, as perspectivas ideovisuais, que defendem o método global, como as teorias de Goodman, Smith e Foucambert, enfatizam a importância da leitura significativa. Como defensor desse grupo, Belintane (2006) sugere que a alfabetização adquira um caráter lúdico e estético, através de jogos com palavras, cantigas e gestos usados no ensino das sílabas (BELINTANE, 2006).

Vale ressaltar também que, a partir da década de 1980, a ampliação do conceito de alfabetização passou a se entrelaçar com os conceitos de linguagem, leitura e escrita, deslocando-se para outras perspectivas, como a Linguística, a Sociolinguística e a Psicolinguística. Dentre essas novas discussões, destacamos as teorias sobre letramentos, assunto que abordaremos com mais ênfase, por servir como referencial teórico do nosso estudo.

Segundo Mortatti (2004), o termo “letramento” passou a ser usado por pesquisadores da área da educação e da linguística a partir da década de 1980. O termo foi usado pela primeira vez no Brasil no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva linguística*, escrito por Mary Kato. Neste, a autora afirma que a língua culta é consequência do letramento. Em 1982, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Leda Tfouni diferencia letramento e alfabetização. Outros autores da década de 1980 contribuíram muito para os estudos sobre letramento. Por exemplo, em 1984, Brian Street, amplia a discussão de letramento, ao diferenciar modelo ideológico e modelo autônomo, no livro intitulado *Literacy in theory and practice*. Para Street, o modelo ideológico trata dos significados construídos pelos participantes envolvidos nos processos de letramento, os quais se dão nas instituições educacionais e em outras instituições sociais.

Na década de 1990, Kleiman, no livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, define letramento como o conjunto de práticas sociais contextualizadas nas quais a escrita aparece como tecnologia e sistema simbólico. Nesse sentido, a escrita e a leitura na escola

constituem apenas uma prática dentre outras atividades de letramento, que devem ocorrer em diversas instâncias como na família, no trabalho, na rua ou na igreja (KLEIMAN, 1995).

Soares (2003) aponta para a necessidade de se fazer a diferenciação entre alfabetização e letramento, processos que se referem tanto à aquisição quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita. A autora define a alfabetização como um processo e o letramento, um estado, ou em outras palavras, a alfabetização é o processo de aprendizagem das regras e convenções do sistema de escrita e o letramento é um processo que diz respeito ao uso que o aprendiz faz da leitura e da escrita. Ainda segundo a autora, o significado etimológico da palavra *alfabetização* “não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever’”. Já o termo *letramento* diz respeito ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003, p.15).

Segundo Soares, “letramento é o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia [de alfabetização] em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p. 90).

Se, por um lado, o termo “letramento” trouxe algumas contribuições para a discussão da alfabetização, os conceitos entre alfabetização e letramento não representam um consenso entre os pesquisadores. Ainda hoje, há autores que afirmam a coexistência dos dois termos e outros que percebem contradições em admitir letramento e alfabetização como processos distintos.

Estudos mais recentes apontam para o conceito de *letramentos múltiplos*. Segundo Rojo (2009), as “práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita; dentre elas, as práticas escolares” (ROJO, 2009, p. 11). Seguindo essa perspectiva, a autora aponta alguns letramentos múltiplos como o letramento escolar, jurídico, acadêmico, literário e burocrático, assim como conceitos como “esferas de circulação dos textos e de gêneros discursivos”. Rojo também diferencia os letramentos já apropriados pelos

alunos com os letramentos privilegiados pela escola e os do patrimônio cultural valorizado (ROJO, 2009, p. 95).

Para fins deste estudo, tomaremos por referência os conceitos de alfabetização e letramentos defendidos por Magda Soares em suas publicações mais recentes.

1.4 Conhecimentos e habilidades envolvidos nos processos de alfabetização e letramento

Roxane Rojo (2009) discute algumas competências e habilidades de leitura e da escrita relacionados com o conceito de alfabetismo e de letramento. A autora destaca uma série de procedimentos como os rituais que envolvem as práticas de leitura que requerem uma série de capacidades (perceptuais, motoras etc.). Inicialmente, as capacidades focadas eram as de decodificação do texto. A leitura passa a ser não apenas um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas um ato de compreensão. As capacidades mentais da leitura passaram a ser denominadas estratégias do leitor (ativação de conhecimentos de mundo; antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; checagem de hipóteses; localização e/ou retomada de informações; comparação de informações; generalização; produção de inferências locais e globais).

Mais tarde, a leitura passou a ser vista como um ato de se colocar em relação a um texto, gerando novos textos. Essa perspectiva, segundo Rojo, é a que mais se aproxima do conceito de letramento. Com relação às competências e habilidades de escrita, Rojo defende que, atualmente, o ensino “está mais preocupado com a realidade prática que enfatiza, sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias” (ROJO, 2009, p. 87). A autora destaca ainda que, nas décadas de 1970 a 1990, muitos autores influenciaram mudanças nos programas curriculares de língua portuguesa do país os quais deixaram de focalizar conteúdos (gramaticais) e passaram a enfatizar mais os procedimentos (eixos procedimentais de leitura e

produção de textos). Dentre esses autores, Rojo destaca a influência da obra fundadora de práticas didáticas de Geraldi (1984) que apontava o texto como a principal unidade de trabalho do professor de português na sala de aula (ROJO, 2009, p. 88).

Apoiados na concepção de alfabetização e letramento definida por Soares, no campo do currículo, os conhecimentos que organizam as práticas de alfabetização e letramento são diferenciados em cinco grandes eixos de ensino: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de texto e oralidade. Esses eixos são definidos em diversas publicações oficiais¹⁴ destinadas à formação de professores alfabetizadores.

A coleção publicada pelo CEALE em 2005, “Instrumentos da Alfabetização”, tornou-se uma referência teórica importante na área, pois passou a ser utilizada em diversas ações governamentais como diretriz para a organização das práticas de alfabetização nos anos iniciais de escolarização. A principal contribuição da coleção é a de definir cada um desses cinco eixos de ensino e apresentar um conjunto de capacidades que devem ser desenvolvidas de forma progressiva nos três primeiros anos de escolarização. Entre os principais pressupostos teóricos apresentados, destacamos, de forma bem simplificada, que, em relação aos cinco eixos, segundo a coleção, o processo de compreender e apropriar-se da cultura escrita. O processo da leitura deve ser entendido tanto como decifração do código quanto da construção de sentidos (ou construção de coerência). A produção de textos também é concebida como uma atividade social. No início do processo de alfabetização, as crianças podem participar da produção coletiva de textos, em que o professor faz o papel de escriba e registra o texto que elas vão produzindo. A oralidade também passou a ser considerada como objeto de atenção do ensino. Quando a criança entra na escola, ela já sabe fazer uso de uma fala cotidiana, utilizando a linguagem oral em suas interações para afirmar suas vontades, expressar seus sentimentos, manifestar suas preferências, entre outras coisas.

Com relação às aquisições do sistema de escrita, sua definição está relacionada ao domínio dos seguintes conhecimentos: (i) a compreensão das

¹⁴ Ver publicações do CEALE (BATISTA et al., 2005, v. 1 a 7) e Pró-Letramento (BRASIL, 2007).

diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; (ii) o reconhecimento das unidades fonológicas como palavras, rimas, sílabas e fonemas; (iii) a identificação das letras do alfabeto, assim como a compreensão da sua categorização gráfica e funcional e a utilização de diferentes tipos de letras tanto na leitura quanto na escrita; (iiii) o domínio das convenções gráficas, compreendendo, por exemplo, que a escrita se organiza da esquerda para a direita e a função dos espaços em branco e dos sinais de pontuação; (iiiii) a compreensão da natureza silábica do sistema de escrita e (iiiiii) o domínio das relações fonema-grafema (regularidades e irregularidades ortográficas)¹⁵.

Considerando esses pressupostos teóricos, este estudo pretende analisar as aquisições iniciais da língua escrita na alfabetização das crianças de seis anos, consideradas pelas escolas particulares como relevantes, a partir dos cinco eixos mencionados acima: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de texto e oralidade.

¹⁵ Ver mais a respeito in: BATISTA et al., 2005, v. 2, p. 15 e 16.

CAPÍTULO 2

Abordagem metodológica: os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa

Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos da orientação teórico-metodológica presentes no desenvolvimento da pesquisa. Destacamos, inicialmente, o percurso investigativo: a orientação metodológica do estudo apresenta uma abordagem qualitativa, embora aliada a procedimentos quantitativos, usados para compor o contexto da pesquisa.

As escolas investigadas foram escolhidas por meio do estabelecimento de critérios definidos para o desenho da pesquisa. Para a descrição do contexto da coleta de dados, mostramos brevemente como é a realidade social e educacional de Belo Horizonte, a fim de contextualizar o “terreno” da atuação das instituições investigadas, assim como a relação entre a configuração desse “terreno” e dos dados coletados. Descrevemos também as dificuldades encontradas durante o acesso ao campo: como foram feitos e acordados desde os contatos iniciais até as entrevistas com os sujeitos participantes.

2.1 O percurso investigativo

Para analisarmos as práticas de alfabetização, considerando especificamente quais seriam as aquisições da língua escrita que as três escolas particulares de Belo Horizonte instituem como mais relevantes para as crianças de seis anos, ao ingressarem no EF, este plano do estudo orientou-se para uma abordagem metodológica de cunho qualitativo.

Segundo Bogdan e Biklen, a investigação na abordagem qualitativa apresenta cinco características centrais: a) na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos, ou seja, coletados em forma de palavras ou imagens; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; e) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de especial atenção do pesquisador (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.47 a 51).

A escolha por uma metodologia implica a discussão teórica anterior e posterior a todo o trabalho de pesquisa, de modo que a definição dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados passe por uma reflexão constante que permita avançar em relação à compreensão do objeto pesquisado. Dessa forma, é possível evitar o “monismo metodológico” (BOURDIEU, 1989), que consiste em escolher determinados caminhos metodológicos por motivos alheios às exigências epistemológicas que o próprio objeto impõe.

De acordo com Demo (2000), o uso criterioso de uma metodologia demanda o conhecimento teórico e crítico do processo científico, indagando e questionando, constantemente, seus limites e suas possibilidades. Assim, o pesquisador deve escolher os instrumentos de análise mais adequados a seu problema de pesquisa, levando em conta não só os desafios impostos pela própria natureza do problema, mas também pelas possibilidades empíricas do terreno de investigação.

Segundo Alves-Mazzoti e Gewandszajder (2004), as pesquisas qualitativas são marcadas pelo caráter multimetodológico, isto é, “usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ALVES-MAZZOTI E GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 163). Desse modo, a estratégia metodológica adotada nesta pesquisa alia procedimentos de caráter quantitativo com instrumentos de caráter qualitativo.

Dados quantitativos foram coletados por meio da análise comparativa das informações apresentadas em um pequeno questionário direcionado às secretarias das instituições (Cf. Apêndice C), visando caracterizar o perfil das escolas pesquisadas, no que se refere aos aspectos relativos à organização, como, por exemplo, o número de alunos e de docentes, número de turmas, a sua organização

estrutural e os principais segmentos de ensino ofertados. Também foram direcionados às professoras e coordenadoras, por meio do preenchimento de fichas com informações sobre a formação e o tempo de trabalho na instituição (Cf. Apêndice D).

Por outro lado, dados qualitativos se fizeram necessários para a apreensão das informações sobre o contexto da ampliação do ensino fundamental e, particularmente, sobre a organização das práticas de alfabetização das três escolas instituições, levando-se em conta principalmente apreender quais são as habilidades de leitura e escrita consideradas como metas do trabalho no primeiro ano de escolarização pelas escolas, tendo em vista os desafios postos pela inserção das crianças de seis anos no EF. Esses dados foram coletados a partir de um roteiro de entrevista (Cf. Apêndice E).

A opção por um determinado tipo de entrevista não é neutra e se justifica pela própria problemática de pesquisa, pelas interrogações feitas e pela busca de estratégias adequadas para chegar às respostas possíveis. A escolha pela entrevista semiestruturada configura-se como um instrumento pertinente para levantamento de dados junto aos coordenadores pedagógicos e os professores. Trata-se de um instrumento que se apoia num esquema mais livre e, por isso, pode favorecer para que o levantamento “... dos pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2004, p.89).

Além disso, a ausência de uma estrutura rígida e a natureza interativa desse instrumento confere à entrevista um clima de conversa, possibilitando que o entrevistador realize, no próprio curso da entrevista, as adaptações, os esclarecimentos e as correções de “rota” que se mostrarem necessários.

De acordo com Lüdke e André, a “entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para a análise do material discursivo obtido mediante a realização das entrevistas foi utilizado o procedimento de “análise de conteúdo” que pressupõe a organização sistemática e objetiva de categorias de análise provenientes dos

discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. As categorias de análise emergiram dos discursos produzidos pelos sujeitos e foram percebidas através dos elementos mais significativos e dimensões mais relevantes para os objetivos propostos no estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 221 a 229). Nesse processo analítico, foram feitas releituras do material coletado com o intuito de compreender os elementos visíveis e recorrentes nos discursos.

Além do uso de entrevistas para levantamento de informações com os coordenadores e professores das escolas, também foram analisados alguns dos documentos produzidos pelas instituições para a organização de suas práticas escolares. Nesse caso, pretendeu-se colher evidências sobre os critérios adotados pelas escolas para se definir os planejamentos feitos pelos educadores, os critérios usados para elaborar as atividades avaliativas, as formas de organizar e evidenciar o desempenho dos alunos, entre outros documentos.

A análise de documentos (tais como boletins, relatórios, avaliações de alunos, registros dos resultados dos alunos etc.) apresenta uma série de vantagens para a investigação, que tornam seu uso pertinente. Dentre as vantagens apontadas por Guba e Lincoln (1981, apud Lüdke e André, 1986, p.39), destacamos: “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza e o contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos”. Os autores enfatizam que os documentos constituem uma fonte estável e rica, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, além de complementarem as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Entretanto, segundo Bardin, existem diferenças essenciais entre os dois procedimentos: “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2009, p. 48).

Apenas duas instituições disponibilizaram alguns materiais elaborados pelas professoras e coordenadoras para avaliar as aquisições da língua escrita das crianças de seis anos. Esses materiais foram repassados para a pesquisadora, com

o compromisso de que os nomes das instituições impressos nos materiais fossem mantidos em sigilo, pois tratava-se de atividades internas e diagnósticas.

Assim, tendo em vista os objetivos propostos, definiu-se um sistema de análise em torno de categorias gerais como: a idade de seis anos para o início da alfabetização, a transição da EI para o EF, os conteúdos previstos para o 1º ano, a questão da alfabetização e do letramento e os procedimentos (avaliativos e de enturmação) dos alunos do 1º ano do EF.

Percebeu-se, ainda, a necessidade de se estabelecerem subcategorias no universo das categorias gerais que se firmavam no decorrer da análise. Dessa forma, ao se apresentarem, por exemplo, as percepções dos sujeitos pesquisados sobre as habilidades iniciais do processo de alfabetização e letramento verificáveis nas crianças de seis anos no início do EF, abarcaram-se aspectos como as expectativas das escolas para os alunos ao entrar no 1º ano, as concepções de alfabetização que suportam as escolhas das escolas e os grandes eixos de aprendizagem da alfabetização.

Os dados foram então classificados progressivamente, de acordo com as categorias estabelecidas, tais como: (i) a idade de seis anos para o início da alfabetização; (ii) a transição da EI para o EF; (iii) os conteúdos previstos para o 1º ano; (iiii) a questão da alfabetização e do letramento; (iiiii) os procedimentos avaliativos e (iiiii) os procedimentos de enturmação.

Em seguida, realizamos a descrição das percepções dos sujeitos, confrontando algumas inferências possíveis e destacando alguns dos sentidos pertinentes aos discursos produzidos. Para avaliarmos as capacidades de aprendizagem dos grandes eixos da alfabetização, usamos o material elaborado pelo CEALE/UFMG¹⁶, como parâmetro de referência na análise dos depoimentos das professoras e coordenadoras entrevistadas.

¹⁶ A Coleção Instrumentos da Alfabetização, produzida pelo CEALE/FaE/UFMG é composta de sete volumes. No segundo volume, intitulado “Capacidades da alfabetização”, encontramos a apresentação de cinco grandes eixos: a compreensão e valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita, a leitura, a produção escrita e o desenvolvimento da oralidade. Duas das escolas investigadas informaram terem feito uma parceria com um grupo de professores ligados a esta instituição e por esse motivo observa-se, nestes dois casos, uma influência grande dos materiais produzidos pelo CEALE, como referência na elaboração dos materiais usados pelas escolas na área de alfabetização e letramento.

2.2 A escolha dos sujeitos participantes

Para a escolha das escolas da rede particular de ensino de Belo Horizonte estudadas neste trabalho, procuramos instituições reconhecidas com grande prestígio no mercado escolar da rede particular, tendo em vista principalmente os bons resultados que divulgam sobre a aprendizagem de seus alunos. Isso significa que as escolas deveriam ser reputadas no mercado escolar, pela exigência em termos acadêmicos e também por apresentarem elevados índices de aprovação nos vestibulares mais concorridos. Para diferenciar as instituições com esse perfil, consideramos ainda que as escolas selecionadas deveriam oferecer o EF e o EM.

Outro critério adotado para a escolha das escolas refere-se à estrutura organizacional das instituições: pelo menos uma delas deveria oferecer, além do EF e EM, também o segmento da EI. Esse critério foi definido para que pudéssemos comparar as aquisições das crianças de seis anos oriundas da mesma instituição com aquelas que ingressavam por meio de seleção, de modo a identificar se essa trajetória diferente poderia (ou não) apresentar diferenças significativas na aprendizagem. Além disso, possibilitaria analisar se a formação na EI da própria instituição constituiria (ou não) parâmetros para a avaliação das crianças no primeiro ano de escolarização.

Na seleção das escolas foi considerado também como critério o fato de a escola já estar organizada quanto à ampliação do EF para nove anos e a inclusão das crianças de seis anos. Foram escolhidas escolas que ofertavam, no ano da coleta de dados, ou seja, em 2012, o primeiro ano do EF há pelo menos três anos. É necessário pressupor que as escolas particulares levaram algum tempo na adaptação das mudanças decorrentes da legislação e, para o objeto desta pesquisa, era importante que as escolas estivessem inseridas no contexto da ampliação do EF, sem riscos de inexperiências e testes, comuns na implantação de mudanças.

Quanto aos aspectos que diferenciavam as escolas, o principal critério referia-se às formas de inserção das crianças no EF, pois consideramos que as diferentes formas de inserção das crianças nas escolas particulares poderiam contribuir para a definição de perfis diferentes de turmas de alunos (as aquisições iniciais no início do

ano letivo poderiam se diferenciar) e, conseqüentemente, na vivência de experiências diferenciadas, bem como na possível repercussão na organização de suas práticas pedagógicas no primeiro ano de escolarização, principalmente no que se refere à definição das metas anuais de aprendizagem.

Para investigar sobre os aspectos organizativos das práticas de alfabetização das instituições, os sujeitos participantes desta pesquisa foram os coordenadores e os professores envolvidos no trabalho desenvolvido com as turmas do primeiro ano de escolarização do EF de nove anos. Procuramos obter informações com esses profissionais sobre a organização das práticas de alfabetização das escolas, considerando: as práticas avaliativas realizadas no início do ano letivo, os critérios de enturmação dos alunos, as metas de aprendizagem definidas para o final do primeiro ano do EF e os desafios que se colocam para as turmas de alunos, considerando seus diferentes perfis.

Foi na busca das particularidades dessas formas de inserção, nos significados que as pessoas dão aos projetos e nas práticas educativas cotidianas que justificamos a escolha dessa abordagem qualitativa.

2.3 O contexto da coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em Belo Horizonte, em três escolas da rede privada, no período de agosto de 2011 a junho de 2012.

Faremos, a seguir, uma breve incursão sobre a realidade social e educacional da rede particular de ensino de Belo Horizonte de forma a contribuir para contextualizar o “terreno” da atuação das instituições investigadas.

Segundo os dados do IBGE 2010 (Censo 2010), Belo Horizonte possui cerca de 2.375.151 habitantes. De acordo com o Censo Educacional 2009¹⁷, o município contabilizou 754 escolas com EF, sendo 374 escolas particulares. Durante o período do levantamento de dados, foram realizadas 341.710 matrículas no EF, sendo

¹⁷ Para mais informações, ver o site oficial do MEC/INEP - Censo Educacional 2009.

71.640 matrículas em instituições privadas. Também, segundo os dados do último levantamento, Belo Horizonte possuía 27.983 crianças residentes de seis anos e destas, 27.111 frequentavam escolas ou creches.

O município apresenta Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁸ de 0,811, estando entre os 20 melhores índices do país. Divide-se em nove administrações regionais (Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova), cada uma delas, por sua vez, divididas em bairros. A região Centro-Sul é a mais rica e densamente povoada da Grande Belo Horizonte. Seu IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é o mais elevado da cidade (0,914)¹⁹.

As instituições de ensino privadas pesquisadas nesse estudo pertencem à região Centro-Sul de Belo Horizonte e destacam-se por apresentarem uma clientela predominantemente oriunda das frações superiores da classe média. Destacam-se também pela excelência acadêmica, característica que será melhor detalhada na descrição de cada escola.

2.4 O acesso ao campo

Para se chegar às escolas onde foi realizada a pesquisa, primeiramente, foi feito um levantamento no site do sindicato dos donos de escolas particulares de Belo Horizonte²⁰, para selecionarmos quais eram as escolas particulares da região Centro-Sul e dentre essas, quais ofereciam EI, além do EF. Tivemos acesso a uma lista inicial com um total de 15 escolas. O levantamento das escolas prosseguiu para uma nova seleção. Dentre os critérios de inclusão, as escolas deveriam figurar entre

¹⁸ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde.

¹⁹ Para mais informações, ver: Anuário estatístico de Belo Horizonte – Planejamento e Desenvolvimento Urbano, 2000. (<http://portal2.pbh.gov.br>)

²⁰ Para mais informações, ver: Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais. (<http://www.sinepe-mg.org.br>)

as que tivessem melhores índices de aprovação nos vestibulares. A lista final passou a ter seis escolas da rede privada.

O primeiro contato com as escolas foi feito por telefone, em agosto de 2011, para a marcação do horário de visita. Na ocasião, seriam explicados os objetivos do estudo. Em todas as escolas em que fizemos o contato inicial por telefone, foi pedido o envio do projeto de mestrado com uma breve apresentação dos objetivos da pesquisa e do *currículum vitae* da pesquisadora.

De agosto até outubro, foram trocados vários e-mails com os coordenadores das escolas que se encaixavam no perfil da pesquisa. Além do material enviado por e-mail, em algumas escolas também foram feitas visitas de apresentação nos meses de outubro e novembro.

Em alguns casos, foi solicitado que retornássemos por telefone, dentro de algumas semanas, pois as escolas passavam por períodos de seleção de alunos novatos (para as diversas séries do EF ou para o EM) ou períodos de avaliações internas dos alunos das escolas. Solicitamos a permissão para acompanhar o processo seletivo das instituições, mas em todas as escolas o pedido foi negado.

Após alguns contatos telefônicos, troca de e-mails e visitas, algumas escolas decidiram não participar mais da pesquisa. O acesso às escolas particulares para realização de pesquisas acadêmicas é um processo longo. Observamos que as escolas particulares são exigentes na permissão ao acesso de pesquisadores, realidade que difere das experiências relatadas em pesquisas acadêmicas no setor público.

Das seis escolas particulares contatadas, apenas três se dispuseram a aceitar a realização da pesquisa: uma instituição que não possuía o segmento da educação infantil e duas que recebiam crianças oriundas da própria escola e novatas no 1º ano do EF.

Conforme explicitado na justificativa deste trabalho, a pesquisadora leciona em uma escola particular há vários anos. Como a instituição se enquadra no perfil da pesquisa e tínhamos acesso a ela, optamos por fazer a coleta de dados para a pesquisa nessa escola, em um turno diferente do horário de trabalho da pesquisadora.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG²¹ e aprovado sob o registro CAAE: 0611.0.203.000-11. As coordenadoras, professoras e demais funcionários das instituições assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cf. Apêndice A), autorizando a realização da pesquisa.

Uma vez definidas as condições iniciais de entrada em campo, providenciamos um registro escrito sobre a proposta da pesquisa, explicando seus objetivos, e uma declaração de autorização encaminhada aos diretores das instituições (Cf. Apêndice B).

Ao chegarmos às escolas, optamos por coletar os dados gerais na secretaria. Em todas as instituições, os coordenadores disponibilizaram um funcionário para que nos acompanhasse e nos passasse dados numéricos como números de alunos e turmas. Para que a coleta de dados fosse mais objetiva, os funcionários das secretarias preencheram um questionário específico (Cf. Apêndice C).

Assim, a coleta de dados teve início no mês de março de 2012.

2.5 A coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada em três instituições privadas da região Centro-Sul de Belo Horizonte: os colégios Primus, Parter e Excelsior. Cabe esclarecer que os três nomes são fictícios e que serão usados ao longo do trabalho para designar as escolas onde foi realizada a pesquisa. Escolhemos nomes derivados do latim com o objetivo de ressaltar o valor simbólico que as escolas representam junto à comunidade: PRIMUS que significa em Latim *primeiro*, PARTER, que vem do Latim *pars* e significa parte, e EXCELSIOR, do Latim *excellens*, significa “o que está no alto, o que se destaca”.

²¹ O COEP é um dos Comitês de Ética brasileiros vinculados ao Sistema CEP-CONEP. O Sistema CEP-CONEP é organizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, órgão consultivo do Conselho Nacional de Saúde (CNS), com sede em Brasília. As características e atribuições dos Comitês de Ética em Pesquisa no Brasil estão contidas na Resolução 196/96 do CNS.

Foram utilizadas gravações de entrevistas semiestruturadas e abertas. As instituições não disponibilizaram horários com todos os professores que trabalham com o 1º ano do EF, visto que seria preciso remanejar horários de outros professores de outros anos. Os professores e coordenadores responderam também a um questionário para a coleta de dados mais objetivos como formação acadêmica, docência com a alfabetização e tempo na instituição. As informações relacionadas aos dados das instituições foram disponibilizadas por funcionários das secretarias através de um questionário específico. Também foram obtidos dados retirados dos sites das três escolas. Para disponibilizar os dados coletados por meio da gravação e submetê-los à análise, foi preciso digitalizar as fitas. Por esse processo, foi possível transformar as gravações da pesquisa em dados (som) disponíveis no computador para dar início ao processo de transcrição.

Pode-se afirmar que, de um modo geral, o acesso ao grupo pesquisado não foi difícil, pois a inserção da pesquisadora como professora durante mais de 20 anos na rede particular do município de Belo Horizonte facilitou a identificação e o contato com os professores. Embora, algumas vezes, as instituições contatadas demorassem a agendar a entrevista, a dificuldade maior residiu na pequena disponibilidade de tempo dos professores, visto que as entrevistas foram marcadas nos horários de aula. De modo geral, foram necessários vários contatos telefônicos para agendarmos os encontros, tornando lenta a pesquisa de campo, que se estendeu por quase quatro meses.

Antes de iniciar as entrevistas, procurávamos relembrar, junto aos entrevistados, os objetivos da pesquisa e assegurar o anonimato dos dados, mediante a omissão ou o uso de nomes fictícios quando da divulgação dos resultados do estudo. Essa conversa inicial com os entrevistados foi bastante positiva, pois contribuiu para quebrar o constrangimento inicial da entrevista, deixando os sujeitos mais à vontade para responder às questões propostas. A duração das entrevistas variou de 40 a 90 minutos.

Todas as entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos informantes e transcritas em sua totalidade, preservando as tonalidades da fala do entrevistado, tendo em vista que uma transcrição não constitui um ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante. Segundo Bourdieu (1999), o pesquisador

deve considerar, de algum modo, os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista.

2.6 As escolas investigadas

A seguir, descrevemos alguns aspectos que caracterizam melhor as três escolas pesquisadas com o objetivo de melhor contextualizarmos o objeto do estudo.

Colégio Primus

O Colégio Primus possui aproximadamente 3100 alunos e oferece o EF e o Ensino Médio (EM). A escola recebe crianças novatas oriundas da EI e em praticamente todos os anos no decorrer dos outros segmentos (EF e EM).

Fundado em 1909, em uma cidade do interior do estado de Minas Gerais por uma congregação religiosa, o Colégio Primus alcançou prestígio na região em pouco tempo devido ao ótimo desempenho acadêmico. Na década de 50, o colégio inaugurou uma unidade em Belo Horizonte com o objetivo de melhor preparar seus alunos para o ingresso em escolas de cursos superiores do estado. Na década de 70, o Colégio Primus fechou definitivamente a unidade no interior de Minas Gerais e passou a oferecer aos alunos da unidade de Belo Horizonte também as séries iniciais do EF. Em 2008, o Colégio Primus passou a oferecer o 1º ano do EF para as crianças de seis anos. Em 2012, o colégio possuía 7 turmas de 1º ano com 165 alunos.

Ocupando uma área de 13 mil metros quadrados, o Colégio Primus conta com uma equipe de 140 professores e coordenadores. A mensalidade, no ano letivo de 2012, era de R\$ 699,93 (seiscentos e noventa e nove reais e noventa e três centavos) para o 1º ano do EF.

Colégio Parter

O Colégio Parter foi fundado por religiosos em 1934, em Belo Horizonte. Na época, a capital mineira contava com 170 mil habitantes. A escola foi construída em um terreno de aproximadamente 14 mil metros quadrados. Atualmente, cerca de 3800 alunos estudam na instituição, da EI ao EM. Em 1976, foi oferecido aos religiosos um terreno de 6 mil metros quadrados para que uma nova unidade da escola fosse construída em Contagem, município vizinho de Belo Horizonte. Em 1977, a nova unidade começou a funcionar e, hoje, atende a cerca de 1700 alunos. Finalmente, em 2007, o Colégio Parter inaugurou a terceira unidade, em Nova Lima, outro município vizinho a Belo Horizonte. Juntas, as unidades somam cerca de 7000 alunos. Além disso, mantém a Escola Profissionalizante do Colégio Parter, no Barreiro, e oferece, gratuitamente, 24 cursos técnicos a 1700 jovens. A escola oferece também um curso pré-vestibular gratuito para jovens carentes com três turmas em Belo Horizonte e duas no Barreiro.

Para fins de pesquisa, fizemos a coleta de dados (entrevistas, questionários e análise de documentos) apenas na unidade do Colégio Parter situada na região Centro-Sul de Belo Horizonte, objeto de nosso estudo. Nessa unidade, há aproximadamente 3500 alunos e 173 professores e coordenadores. O colégio possui modernas salas de multimídia, laboratórios de informática, biblioteca informatizada, sala de artes, capela e um observatório astronômico com potente telescópio. Conta, ainda, com dependências, como teatro, recepção, secretaria, enfermaria, salas de aula e de professores. Os alunos contam com seguro pessoal contra eventuais acidentes. A instalação de quiosques eletrônicos para uso de pais e alunos facilita o acesso a informações dos departamentos, eventos marcantes e situação de cada aluno (nota, frequência, data de avaliações e outros dados). Os alunos da EI, especificamente, contam com salas de artes, salas de música e balé, biblioteca, e um laboratório de informática. A prática esportiva é outro ponto forte do Colégio, com a presença de diversas equipes esportivas atuantes no cenário do esporte escolar no Estado e no País.

A mensalidade, no ano letivo de 2012, era de R\$ 760,00 (setecentos e sessenta reais) para o 1º ano do EF. Em 2012, o colégio possuía, na unidade investigada, 9 turmas de 1º ano com aproximadamente 200 alunos.

Colégio Excelsior

A terceira escola pesquisada foi o Colégio Excelsior, fundado em 1911 por religiosas em Belo Horizonte. Inicialmente, o colégio oferecia um “curso misto elementar” com a duração de sete anos. Em 1924, foi equiparado à Escola Normal Modelo de Belo Horizonte e, em 1929, foram fundados os cursos ginásial e científico.

O Colégio Excelsior possui um ginásio poliesportivo coberto, diversas quadras e pátios, modernas salas de multimídia, laboratórios de física, química e biologia equipados, sala com lousa interativa, laboratório de informática, biblioteca informatizada, salas de artes (com espaços específicos para aulas de dança, música, teatro e artes plásticas), capela, enfermaria, salas de aula e de professores. O prédio principal do colégio foi tombado pelo Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural do Município, que definiu o tombamento como a “interpretação do sentimento da comunidade que reconhece na escola um marco na história educacional, social, religiosa e da arquitetura da cidade.” Os alunos da EI contam com um prédio específico inaugurado na década de 80.

Além da localização privilegiada, o colégio dispõe de grande prestígio social na comunidade. Em 2001, foi reinaugurado o teatro que funciona dentro das dependências da escola e tem capacidade para 400 espectadores. No local, a escola oferece mais um espaço para os eventos da escola e da comunidade para peças de teatro, shows e outras apresentações. Em 2011, durante as comemorações de seu centenário, o Colégio Excelsior foi condecorado pela Câmara Municipal com um certificado de Honra ao Mérito pelos serviços educacionais prestados à comunidade de Belo Horizonte. O Colégio Excelsior possui os três segmentos: EI, EF e EM, com aproximadamente 900 alunos e 88 professores e

coordenadores. Em 2006, o Colégio Excelsior passou a oferecer o 1º ano do EF para as crianças de seis anos.

Em 2012, o colégio possuía 33 alunos do 1º ano do EF distribuídos em duas turmas. A mensalidade, no ano letivo de 2012, era de R\$ 661,00 (seiscentos e sessenta e um reais) para o 1º ano do EF.

A seguir, contextualizamos o perfil das escolas selecionadas na pesquisa, associadas aos seus desempenhos na aprendizagem dos alunos, o que as qualifica, no mercado escolar da rede particular de Belo Horizonte, como instituições eficientes e, por isso, com grande reputação. Essa temática apresenta-se atual e tem alcançado visibilidade social com a divulgação, pela mídia, de reportagens que apontam os *rankings* de escolas, com o objetivo de classificá-las quanto aos resultados em aprovações nas avaliações nacionais.

Criado em 1998 pelo MEC, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem como objetivo avaliar o desempenho do Ensino Médio e dar condições a um estudante de ingressar no Ensino Superior. O exame foi concebido para ser uma ferramenta de avaliação da qualidade do ensino de escolas públicas e privadas do Brasil, com o objetivo de propor melhorias estruturais na educação brasileira.

A divulgação das médias do Enem por escola pelo INEP é feita anualmente e segue alguns critérios, dentre eles, a taxa de participação de estudantes no Enem de cada escola. A divulgação dessas médias por escolas²² possibilita a criação de listas com os *rankings* nacionais, por estados e municípios.

Destacamos, a seguir, as notas e colocações das escolas investigadas nos *rankings* nacionais do Enem, com o intuito de qualificá-las como escolas de excelente desempenho acadêmico.

No Enem realizado em 2011, o Colégio Primus ficou em 5º lugar no *ranking* nacional. Em 2010, ficou em 2º lugar no *ranking* das escolas do estado. Nos últimos anos, o Colégio Primus obteve as seguintes médias finais nacionais no ano 2010, média final de 740,06; ano 2009, média final de 722,93, garantindo assim, as melhores notas do município. Nos anos anteriores, também obteve excelentes

²² Para mais informações, ver o site oficial do ENEM: <http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/>.

colocações: no Enem 2009, ficou em 14º lugar, com 722,93 pontos; no Enem 2008, em 4º lugar com 76,43 pontos; no Enem 2007, em 15º lugar e no Enem 2006 em 14º lugar.

O Colégio Primus se destacou também nos anos 2010 e 2011 por apresentar elevados índices de aprovação nos vestibulares mais concorridos do país, tais como os promovidos pelas universidades públicas federais nos cursos mais disputados e que exigem altos índices de pontuação, tais como medicina, engenharia. Por esses destaques, o Colégio Primus é visto pela opinião pública como altamente exigente em termos acadêmicos e disciplinares²³.

Em 2011, foram divulgadas as notas referentes ao Enem 2010: o Colégio Parter ficou em 7º lugar no *ranking* das melhores escolas do estado e em 27º no *ranking* das melhores escolas do país. Nos últimos anos, o Colégio Parter obteve as seguintes pontuações: no ano 2010, média final de 713,61; ano 2009, média final de 697,78. O Colégio Parter se destacou também nos anos 2010 e 2011 por apresentar elevados índices de aprovação nos vestibulares mais concorridos do país.

Apesar de não obter os índices das duas escolas mencionadas anteriormente, o Colégio Excelsior também possui boas colocações nas avaliações de desempenho nacionais. No Enem realizado em 2010, o Colégio Excelsior ficou em 572º lugar no ranking nacional, com média total de 652,13 pontos. Levando-se em conta o total de 4203 escolas participantes nesse ano, consideramos a posição obtida pela escola como merecedora de destaque.

Para a caracterização do objeto de estudo, nos orientamos pelos estudos de Nogueira (2010) sobre a relação das classes médias e a vida escolar dos filhos. Para isso, faremos um breve apontamento sobre as escolas da rede particular, pertencentes à classe média de Belo Horizonte. No próximo capítulo, ao analisarmos

²³ Um conjunto de publicações não oficiais, divulgados pela mídia, tem ressaltado e reforçado a excelência e a tradição do Colégio Primus. Em 22 de maio de 2002, a revista *Veja* publicou um caderno especial, intitulado “As melhores escolas da cidade”, apresentando um *ranking* inédito das escolas particulares da capital mineira. Na reportagem, o Colégio Primus foi apontado como a escola “campeã do Ensino Fundamental” e obteve o quarto lugar no Ensino Médio. Na reportagem de 3 de maio de 2009, o jornal *Estado de Minas*, em comemoração aos 100 anos do Primus, apresenta-o como “símbolo de educação de qualidade, modelo de exigência no estudo e referência no encaminhamento de jovens às boas conquistas – pessoais e profissionais”. No dia 18 de setembro de 2011, o *Estado de Minas* divulga o *ranking* das 10 melhores escolas do Brasil na reportagem intitulada: “As três escolas mineiras revelam segredos para liderar *ranking* no ENEM” e cita o Colégio Primus como uma delas.

alguns aspectos da gestão pedagógica das escolas investigadas, retomaremos a temática das escolas de classe média, ao aprofundarmos o conceito de *escolas eficazes*.

No artigo "A nova classe média", Neri (2008) argumenta que, atualmente, existem pelo menos duas perspectivas para se conceituar classe média no Brasil: uma pela análise e expectativa das pessoas e a outra, pelo potencial de consumo, tal como no chamado Critério Brasil²⁴, na qual a classe média é aquela chamada de classe C. Essa estratificação é implementada a partir de impactos de bens sobre medidas de acesso a bens duráveis e seu respectivo número, a banheiros, empregada doméstica e nível de instrução do chefe da família.

Para a abordagem da temática deste estudo, que diz respeito às escolas de classe média, tomaremos como base os estudos de Nogueira (2010), que agregam, no conceito de classe média, diversas perspectivas além da econômica. No artigo "Classes médias e escola: novas perspectivas de análise", Nogueira (2010) aborda a renovação teórica por que passou, nas duas últimas décadas, a problemática sociológica da relação classes médias/escola, à luz tanto das novas dinâmicas sociais, quanto dos avanços que afetaram o pensamento sociológico nesse período. Segundo a autora, em duas décadas, a discussão sobre a temática passou por alterações,

a começar pela própria conceituação de "classe média", sempre envolta em controvérsias decorrentes de sua situação intermediária na escala social e da acentuada heterogeneidade que marca sua composição interna (NOGUEIRA, 2010, p. 214).

De acordo com os trabalhos de Almeida e Nogueira (2002) e Almeida e colaboradores (2004), a conceituação de classes médias passa por perspectivas de análise diferentes: econômico (com o foco no nível de rendimentos e no potencial de consumo), antropólogo (com o foco nos modos de vida e visões de mundo desse grupo) e sociólogo (com o foco na sua inserção na estrutura sócio-ocupacional e no

²⁴ O Critério Brasil é um sistema de classificação de preços ao público brasileiro. Através do Critério Brasil, é possível medir (em uma pesquisa) a classe econômica do entrevistado e determinar seu poder de compra, sem ter que se falar em assuntos delicados como salário, renda familiar etc.

acesso a bens como educação, saúde e habitação) (ALMEIDA e NOGUEIRA (orgs.), 2002; ALMEIDA et al., 2004).

Pesquisas recentes na área educacional indicam que, de modo geral, os pais tendem a atribuir maior importância a cada passo da carreira escolar dos filhos, e de forma especial à escolha da escola a ser por eles frequentada, na medida em que a escolarização tem um peso maior na determinação da posição social e profissional futura dos filhos. Segundo Resende, Nogueira e Nogueira (2011), essa tendência é mais visível entre as parcelas mais escolarizadas da classe média, cuja posição social atual e o futuro dos filhos dependem basicamente da posse de credenciais escolares (RESENDE, NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2011, p. 955).

Embora o presente estudo tenha sido feito em escolas cujos alunos pertencem à classe média, e por isso constituem uma amostra relativamente homogênea do ponto de vista socioeconômico, não era o nosso objetivo fazer uma análise sociológica das famílias. Por outro lado, algumas informações coletadas junto às secretarias (Cf Apêndice C), quais sejam, os bairros domiciliares, as profissões e a escolaridade dos pais dos alunos do 1º ano poderiam ilustrar as famílias como detentoras de um padrão econômico e escolaridade elevados.

Dentre os endereços domiciliares declarados pelos pais dos alunos no momento da matrícula, os bairros mais citados nas três escolas foram: Gutierrez, Lourdes, Savassi, Santo Agostinho, Santo Antônio, Serra e Sion. Esses bairros apresentam os melhores índices em dois indicadores complementares: o IDH e o ICV²⁵.

As profissões dos pais dos alunos do 1º ano mais citadas foram: funcionário público, advogado, médico, professores, engenheiro e empresário. Também foram citadas as seguintes profissões: administradores de empresas, dentistas, psicólogos e arquitetos. Com relação à escolaridade dos pais dos alunos do 1º ano, a grande maioria declarou ter formação em curso superior completo.

²⁵ O IDH, Índice de Desenvolvimento Humano, baseia-se em variáveis como: esperança de vida ao nascer, renda familiar *per capita*, alfabetização e número de anos de estudo. O ICV, Índice de Condições de Vida, baseia-se em quatro itens: longevidade/saúde; escolarização da população com mais de 25 anos; percentual de crianças que frequentam a escola/trabalham/defasagem escolar; dados relacionados à renda familiar.

Conforme explicitado anteriormente, a escolha das escolas baseou-se em alguns critérios. Dentre eles, a implantação do EF de 9 anos há pelo menos três anos. Dessa forma, as escolas já estariam no contexto da Lei nº 11.274, que possibilita a inclusão no ensino básico de crianças de seis anos de idade em todo o território nacional. Conforme indica a TABELA 1 a seguir, todas as escolas estudadas já haviam implantado o 1º ano do EF há pelo menos três anos.

TABELA 1 - IMPLANTAÇÃO DO EF DE 9 ANOS

ESCOLAS	ANO DE IMPLANTAÇÃO DAS TURMAS DO 1º ANO PARA CRIANÇAS DE SEIS ANOS
Colégio Primus	2007
Colégio Parter	2006
Colégio Excelsior	2007

De acordo com a TABELA 2, verificamos que todas as escolas recebem crianças novatas no 1º ano. Entretanto, o Colégio Primus como não oferece o segmento da EI, recebe todas as crianças oriundas de outras instituições. Dentre os alunos matriculados no 1º ano nas três escolas, todos estudaram pelo menos um ano em instituições de EI, ou seja, não houve matrícula para alunos que não tenham frequentado a EI. Esse dado será melhor analisado posteriormente.

Observamos também que cerca de um terço dos alunos de 1º ano dos colégios Parter e Excelsior são novatos na escola, ou seja, podem ter passado por alguma atividade seletiva ao ingressar na instituição. Por outro lado, se as turmas são compostas de cerca de 30% de alunos oriundos de outras instituições e, sabendo através dos questionários dirigidos às secretarias, que todos tiveram experiência escolar anterior, podemos levantar uma questão a partir desses dados: como as escolas recebem e inserem esses alunos nas turmas já constituídas de alunos das próprias escolas?

TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DE 1º ANO DO EF / 2012

ESCOLAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE ALUNOS NOVATOS	Nº DE ALUNOS ORIUNDOS DA INSTITUIÇÃO	Nº DE PROFESSORES E COORDENADORES DO 1º ANO	Nº DE TURMAS
Primus	165	165	-	11	7
Parter	207	69	138	10	9
Excelsior	33	11	22	3	2

Das três escolas estudadas, duas delas possuem convênio com escolas de EI. Essa prática tem sido muito comum na rede privada de ensino e funciona da seguinte maneira: as escolas que oferecem EF assinam um termo de comprometimento com pequenas escolas do bairro que oferecem a EI. Por sua vez, as escolas de EI se comprometem a encaminhar seus alunos para as escolas conveniadas. Esse acordo passa a ser um ponto favorável para as famílias que vêm no convênio uma passagem natural da EI para o EF, sem a necessidade de testes de seleção. As famílias passam a optar por escolas que já possuem convênios firmados, sendo este um fator importante na decisão da escolha da instituição.

Com relação à trajetória escolar dos professores e coordenadores que trabalham diretamente com as turmas de 1º ano, os dados foram coletados através de entrevistas e questionários. Ao todo foram 12 participantes: quatro professores e dois coordenadores do Colégio Primus; duas coordenadoras e duas professoras do Colégio Parter e uma coordenadora e uma professora do Colégio Excelsior.

Conforme os dados da TABELA 3, quase todos os professores e coordenadores cursaram a maior parte do EF e do EM em instituições da rede privada. Apenas uma coordenadora e uma professora afirmaram ter estudado a maior parte dos cursos em escolas públicas estaduais.

**TABELA 3 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS PROFESSORES E
COORDENADORES DO 1º ANO**

ESCOLAS	CURSARAM A MAIOR PARTE DO EF E EM NA:	
	REDE PRIVADA	REDE PÚBLICA
Colégio Primus	5	1
Colégio Parter	3	1
Colégio Excelsior	2	-

A TABELA 4 mostra alguns dados sobre a formação dos profissionais quanto aos cursos de graduação e pós-graduação. No grupo investigado, grande parte dos professores e coordenadores cursaram Pedagogia na rede privada, confirmando a tendência da qualificação dos profissionais que atuam nos anos iniciais do EF. Apenas duas professoras possuem curso de Licenciatura em Letras e uma em Geografia. Nesse último caso, a profissional entrevistada informou que, embora a qualificação exigida por lei para a docência nos anos iniciais do EF é a do curso de Pedagogia, ela possui o curso magistério como formação do EM e foi contratada inicialmente para lecionar Geografia em outro segmento da escola. Entretanto, depois foi convidada para assumir a coordenação do EF, cargo em que não se exige a qualificação em questão. A mesma indagação foi feita para os profissionais formados em Psicologia. Elas informaram que estão cursando a segunda graduação, em Pedagogia.

Conforme nos foi informado pelas coordenadoras antes das entrevistas, a rede particular de ensino exige que todos os professores que não tenham concluído a formação nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, comprometam-se a fazê-los como segunda graduação, em um prazo estipulado pela direção.

De maneira geral, todos os professores possuem ao menos uma graduação. No Colégio Primus, duas professoras possuem dois cursos de graduação. Os dados também indicam que todos os profissionais do Colégio Excelsior, embora em

número absoluto menor do que das outras escolas, investem mais nos cursos na área de Pedagogia e Normal Superior. Já os profissionais da escola Parter buscam investir em cursos de Pedagogia e Psicologia. E os profissionais da escola Primus possuem maior diversidade de cursos de graduação.

TABELA 4 - GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES E COORDENADORES DO 1º ANO

ESCOLAS	GRADUAÇÃO		
	CURSO	REDE PRIVADA	REDE PÚBLICA
Colégio Primus	Pedagogia	4	-
	Letras	1	1
	Psicologia	1	-
	Geografia	-	1
Colégio Parter	Pedagogia	3	-
	Psicologia	1	-
Colégio Excelsior	Pedagogia	-	1
	Normal Superior	-	1

Os dados apresentados na TABELA 5 indicam que a maioria dos profissionais que atuam nos anos iniciais investe na sua formação continuada. De maneira geral, os profissionais realizaram os cursos de especialização na área da educação nos últimos cinco anos, ou seja, são ações recentes e frequentes que indicam o investimento exigido pela rede privada na formação dos seus profissionais.

TABELA 5 – PÓS-GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES E COORDENADORES DO 1º ANO

PÓS-GRADUAÇÃO	NÚMERO ABSOLUTO
Nenhuma especialização	02
Um curso de pós-graduação	07
Dois ou mais cursos de pós-graduação	03

Além disso, cabe destacar que três professoras chamam atenção pelo investimento em mais de um curso de especialização, o que mostra um investimento permanente na sua formação. Nesse grupo, uma das professoras realizou três cursos nas áreas de Alfabetização, Metodologia e Psicologia.

Quanto aos cursos de pós-graduação, constatamos, nas TABELAS 5 e 6 (a seguir), que, de 12 professores e coordenadores, 10 frequentaram cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* e, desses, 3 concluíram mais de um curso de pós-graduação. Dentre os cursos mais frequentados, 4 profissionais fizeram o curso de psicopedagogia. A partir desses dados, é possível concluir que as preferências pelos cursos de formação continuada são as mais diversificadas.

Nos dados referentes às escolhas por temáticas e áreas de estudo para aperfeiçoamento, presentes na TABELA 6, observamos a preferência pelo curso de Psicopedagogia, área recente da pedagogia que se dedica principalmente ao estudo do processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portanto, um caráter preventivo e terapêutico. O segundo tema de interesse é a avaliação escolar, aspecto do currículo que tem recebido grande destaque nos últimos anos no currículo e organização das escolas, tendo em vista o contexto das avaliações externas a que os sistemas de ensino vêm sendo submetidos. As outras temáticas de interesses das professoras (Supervisão Escolar, Educação Infantil, Revisão de texto e Tecnologias) receberam apenas uma indicação e são justificadas com diferentes argumentos pelos docentes: necessidade relacionada à docência na

época do curso, a possibilidade de trabalhar em outra área escolar como supervisão ou mesmo correção de textos, dentro da própria instituição em que a professora já lecionava.

TABELA 6 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO POR ESCOLAS

ESCOLAS	PÓS-GRADUAÇÃO	
	CURSOS	Nº DE PROF. E COORD.
Colégio Primus	Tecnologia da Informação	1
	Revisão de texto	1
	Educação Infantil	1
	Psicologia da Educação	1
Colégio Parter	Psicopedagogia	3
	Mestrado em Educação	1
	Metodologia da Avaliação	2
	Supervisão Pedagógica	1
Colégio Excelsior	Psicopedagogia	1
	Metodologia da Avaliação	1

Com relação ao tempo de docência, a grande parte dos profissionais pesquisados trabalha no magistério há mais de 20 anos e tem experiência na área da alfabetização há mais de 11 anos. Com relação ao tempo de atuação nas escolas, chama a atenção o vínculo de permanência nas instituições, o que certamente, cria certa estabilidade no trabalho. Além disso, esse vínculo duradouro no contrato de trabalho caracteriza uma organização das instituições com baixa rotatividade dos profissionais, o que representa um engajamento nos projetos pedagógicos postos em prática, bem como um desempenho profissional positivo, segundo as expectativas e avaliações próprias de instituições particulares de ensino.

Como se vê na TABELA 7, a seguir, a maior parte também trabalha na instituição investigada há mais de 20 anos. Esses dados sugerem que, na rede privada, é comum o docente que leciona nas séries iniciais do EF permanecer na instituição por um tempo maior que 10 anos.

TABELA 7 – EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA DOS PROFISSIONAIS

ESCOLAS	TEMPO NO MAGISTÉRIO			EXPERIÊNCIA COM ALFABETIZAÇÃO			TEMPO NA ESCOLA		
	Menos de 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	Menos de 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	Menos de 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
Colégio Primus	-	1	5	3	5	-	1	1	4
Colégio Parter	-	1	3	-	1	3	2	-	2
Colégio Excelsior	-	1	1	-	2	-	1	1	-

Os dados da TABELA 7 possibilitam as seguintes conclusões: (i) em relação ao tempo de magistério, todos os professores apresentam tempo significativo de atuação na docência, o que indica a experiência significativa de todos como profissionais da educação básica; (ii) com relação à experiência nos anos iniciais do EF, particularmente atuando como alfabetizadoras, todas são experientes com essa prática de ensino; (iii) apenas 3 professoras atuaram nessa área há menos de dez anos, o que não chega a ser um dado expressivo, pois todas as três identificadas relataram atuar com turmas de alfabetização em um tempo significativo (6 anos; 5 anos; 8 anos), o que lhes qualifica, de certa forma, para esse trabalho.

Em síntese, concluímos que os profissionais por nós entrevistados da rede particular de ensino de Belo Horizonte são representativos do perfil de escolas estudadas nesse estudo: escolas eficazes de classe média, com ótima reputação no

meio acadêmico e detentoras de grande prestígio social. Da mesma forma, o grupo de profissionais que trabalha nas instituições parece ter formação acadêmica e experiência docente compatíveis com as altas expectativas da comunidade escolar.

CAPÍTULO 3

A inserção de crianças de seis anos no EF:

questões sobre as práticas pedagógicas

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre alguns aspectos definidores das práticas de alfabetização desenvolvidas pelas escolas particulares investigadas, no contexto da implantação do EF de nove anos. Para facilitar a compreensão, este capítulo foi dividido em três partes. Inicialmente, analisaremos aspectos da educação básica no contexto da expansão da obrigatoriedade do ensino de oito para nove anos e os desafios do trabalho com as crianças de seis anos no EF. Em seguida, apresentaremos algumas características da gestão escolar no que tange à administração de escolas eficazes e sua relação com a organização das práticas de alfabetização. Num terceiro momento, apontaremos alguns indicadores sobre a proposta curricular de alfabetização das escolas para o primeiro ano de escolarização.

A definição das questões que nortearam a análise ocorreu em torno de dois critérios: por um lado, trata-se de variáveis tradicionalmente construídas pelos estudos da área da educação e da alfabetização e dos debates sobre a implantação da política de ampliação do EF. Por outro lado, algumas questões surgiram a partir dos dados empíricos obtidos durante o trabalho de campo. Destacamos as questões relacionadas à idade de seis anos para o início da alfabetização, a transição da criança da EI para o EF (o contexto da matrícula e da inserção da criança em um novo segmento de ensino) e os critérios de enturmação dos alunos adotados nas escolas.

Também foram abordadas questões mais específicas da aprendizagem da alfabetização e do letramento que estão relacionadas à proposta curricular das escolas, tais como o currículo do 1º ano (metas de aprendizagem e planejamento anual dos conteúdos trabalhados em escolas da rede privada), as expectativas das instituições com relação aos conhecimentos que a criança traz das vivências

escolares anteriores, as concepções teóricas que suportam a organização das propostas pedagógicas das escolas e os grandes eixos de aprendizagem (compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, desenvolvimento da oralidade e produção escrita), considerando que esses conhecimentos e habilidades são destacados como estruturantes das propostas curriculares colocadas em práticas.

Os depoimentos também trouxeram à tona a questão dos procedimentos avaliativos, isto é, as atividades diagnósticas realizadas no processo de admissão dos alunos novatos e as atividades diagnósticas realizadas no início do ano letivo.

Finalmente, esclarecemos que, diante de algumas questões, optamos por escolher um determinado conjunto de depoimentos, considerados mais significativos sobre os diversos temas abordados pelos profissionais. Assim, os depoimentos selecionados foram escolhidos por serem representativos dos desafios enfrentados pelas escolas e por apresentarem informações que ajudam a elucidar aspectos da organização do trabalho das instituições, particularmente em relação às práticas de alfabetização e letramento propostas.

Parte I

As questões que envolvem a inserção da criança de seis anos no EF nas escolas particulares

3.1.1 Qual seria a melhor idade para o início da alfabetização?

No contexto da pesquisa, solicitamos aos profissionais participantes que destacassem algum aspecto que tenha mobilizado a reflexão do grupo quanto à organização das práticas pedagógicas de alfabetização do 1º ano do EF. Nos

depoimentos obtidos, foi recorrente o argumento de que uma das principais questões estava relacionada à idade considerada apropriada para a alfabetização das crianças.

Antes de apresentarmos as posições defendidas sobre essa questão pelos participantes da pesquisa, é necessário esclarecer que esse é um tema que tem orientado os debates no campo acadêmico, com repercussões nas políticas educacionais, sobre a entrada das crianças de seis anos no EF, pois se têm assumido posições por vezes discordantes com relação à idade ideal para a alfabetização.

Segundo Silva, Maciel e Frade, ao problematizar o tripé - criança, alfabetização e idade certa - é necessário retomar os aspectos social e histórico envolvidos nessa relação. As autoras traçam um breve relato histórico, mostrando que, até a primeira metade do século XIX, no Brasil e em países europeus, as crianças entravam na escola em qualquer idade e não havia padronização dos conteúdos e nem de um tempo de aprendizagem. Muitas vezes, a idade não era o fator decisivo para o ingresso na escola, mas a circunstância em que a criança se encontrava (SILVA, MACIEL e FRADE, 2012).

As autoras supracitadas também explicam que, até o final do século XIX, a discussão sobre a melhor idade para aprender a ler e escrever apresentou divergências entre os cientistas: Dewey defendia uma aprendizagem mais tardia, enquanto Montessori (Itália), Decroly (Bélgica) e Burt (Inglaterra) acreditavam que as crianças entre três e cinco anos poderiam ser alfabetizadas.

O trabalho de Isabel Frade (2010), a partir de dados empíricos sobre a escolarização da escrita em Minas Gerais, no século XIX, com análise concentrada na primeira metade do século, evidencia que as observações feitas em relatórios de educadores no período e mapas de professores sobre a frequência e o desempenho dos alunos mostram diferentes desempenhos, independente do fator idade. Segundo os documentos pesquisados, foram encontrados registros de agrupamentos com diferentes idades e desempenhos, indicando que um professor convivia com muita diversidade (FRADE, 2010).

No século XX, no campo da Psicolinguística, as pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e colaboradores também mostram que as aquisições da escrita não

dependem exclusivamente da mediação escolar e nem de definições prévias e que as conceituações sobre o sistema já estão presentes em crianças muito novas.

Por outro lado, conforme nos lembram Silva, Maciel e Frade,

(...) as investigações também mostram que esse aprendizado não acontece de igual modo para todos que usufruem das mesmas experiências. A definição da idade certa pode ferir a ideia de desenvolvimento múltiplo das crianças e a aposta na diversidade. Por isso há que se perguntar antes de qualquer tentativa de definição: o que essa criança já sabe sobre a cultura escrita? Quais as experiências obtidas com essa cultura? Isso ainda fica mais complexo quando se trata de grupos de crianças numa sala de aula, numa escola, numa região (SILVA, MACIEL E FRADE, 2012).

Embora a discussão atual ganhe ênfase na definição das atribuições da EI e do EF, questões que também serão abordadas mais adiante nesse estudo, há certo consenso entre os especialistas de que a escola no Brasil (embora o tema ainda seja objeto de debates) deve implementar a alfabetização aos seis anos de idade. A obrigatoriedade da inserção das crianças de seis anos no EF favorece essa medida, conforme diversos documentos oficiais²⁶ que procuraram legislar sobre as práticas educativas das escolas públicas do país. Entretanto, na prática, há uma diferença entre os contextos em que essa realidade se dá, nas escolas particulares e públicas.

O Ministério da Educação (MEC) publicou em 5 de junho de 2012, no Diário Oficial da União (DOU), a portaria que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e lançou-o oficialmente em novembro de 2012. O pacto constitui uma ação articulada entre o governo federal e os sistemas públicos de ensino municipal e estadual para reafirmar e ampliar o compromisso de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, 8 (oito) anos de idade e prevê a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; a realização de avaliações anuais pelo INEP para os concluintes do 3º ano, e o apoio gerencial dos entes federados.

A alfabetização até os oito anos também é a meta nº 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tramita no Senado Federal. A idade foi estipulada, segundo o

²⁶ Ver a respeito: BRASIL, 2004; BRASIL, 2006; BRASIL, 2007.

MEC, por significar o fim do ciclo de alfabetização, que dura os três primeiros anos do EF.

Em material elaborado pelo MEC para orientar e subsidiar as propostas de alfabetização e letramento, observamos diretrizes claras quanto ao prolongamento desse período para três anos, conforme se lê na introdução do material:

Como as diferentes redes de ensino adotam distintos sistemas de organização, alguns optando por ciclos, outros pela seriação, estamos considerando aqui três anos do Ensino Fundamental destinados ao trabalho com as turmas de alfabetização, quer dizer, as turmas de seis, sete e oito anos (BRASIL, 2007, p.8)

Diversas ações foram implementadas nos últimos anos pelos governos federal, estadual e municipal, visando atingir as metas de alfabetização propostas para os anos iniciais do ensino básico nas escolas públicas do país. Destacam-se, por exemplo, no âmbito nacional, as ações de formação, como o Programa Pró-Letramento, que buscou atingir grande parte dos professores das escolas públicas do país e do Programa de Nacional de Livros Didáticos (PNLD) que, desde 2010, busca oferecer materiais didáticos adequados à reorganização do EF.

As diretrizes para as redes particulares de ensino, embora sempre conectadas às diretrizes nacionais definidas pelo MEC, geralmente repercutem de forma diferenciada no interior de cada instituição e, por isso, guardam certas particularidades, como por exemplo, na sua estrutura organizativa, no perfil de seus alunos, na filosofia de suas propostas pedagógicas, dentre outros aspectos.

No contexto dessas considerações teóricas apresentadas anteriormente e das ações das políticas educacionais em vigor, cabe-nos indagar: de que forma as três escolas particulares passaram a relacionar de forma tão incisiva a idade de seis anos com as práticas de alfabetização?

A análise das entrevistas com as professoras e coordenadoras sugere que não há divergência nas propostas das três escolas quanto à alfabetização das crianças aos seis anos, pois predomina a diretriz de que as crianças devem ser alfabetizadas (considerando não apenas o início, mas também a consolidação desse processo) logo no primeiro ano do EF. Compreende-se como consolidação da alfabetização o domínio do sistema alfabético, embora alguns depoimentos também

apontem para o domínio de outras habilidades. Os relatos a seguir ilustram esse consenso:

[...] eu acho que a proposta pedagógica da escola para o 1º ano é alfabetizar a criança de seis anos (Teresa, professora do Colégio Primus).

[...] o nosso objetivo é que a criança que entra no 1º ano com seis anos chegue ao final do ano lendo e escrevendo (Maria, professora do Colégio Excelsior).

Bom, acho que a proposta da escola é de que os meninos, ao final do 1º ano, estejam alfabetizados, estejam letrados, que eles possam ler com fluência, que eles possam interpretar o que leem, para que sejam capazes de construir o que estão pensando, construir ideias, de ler e interpretar os textos que foram propostos a eles (Cíntia, coordenadora do Colégio Parter).

A escola espera que a criança saia do 1º ano lendo e escrevendo. Que escreva frases, pequenos textos. Esse é o nosso objetivo (Vânia, coordenadora do Colégio Primus).

Os depoimentos indicam que nas três escolas, parece haver consenso de que o objetivo é alfabetizar a criança *durante* o 1º ano, de forma que ela chegue *ao final do ano* com o domínio do processo de codificação e decodificação consolidado.

Embora, a professora Teresa, do Colégio Primus, não defina nesse momento da entrevista quais são as habilidades previstas para a alfabetização no 1º ano de escolarização, é visível em sua fala que a idade de seis anos não é um problema a ser considerado no projeto pedagógico da escola. Já a coordenadora Vânia do Colégio Primus afirma que a escola espera “que a criança escreva frases, pequenos textos”, ao final do 1º ano. A coordenadora Cíntia do Colégio Parter é ainda mais explícita ao detalhar que a escola espera que “os meninos estejam letrados, (...) que possam ler com fluência, (...) interpretar o que leem, (...) para que sejam capazes de construir o que estão pensando, construir ideias, de ler e interpretar os textos que foram propostos a eles”. As habilidades destacadas por essas entrevistadas encontram consonância no material do CEALE (2005) e do Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2007)²⁷, produções que se tornaram referência nacional para orientar as práticas de alfabetização das escolas públicas na última década e que

²⁷ Ver publicações do CEALE (BATISTA et al., 2005) e programa do MEC, Pró - Letramento (BRASIL, 2007).

defendem como desafio para os primeiros anos do EF assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Ao compararmos as expectativas apresentadas nos depoimentos acima com aquelas apresentadas mais recentemente pelo PNAIC, em que são previstos três anos para que as crianças adquiram as mesmas habilidades, podemos inferir que as escolas da rede privada apresentam uma dimensão temporal mais curta do que a prevista para grande parte dos alunos das escolas públicas. Isso não significa que nas escolas particulares não possam existir alunos que apresentem ritmos diferentes de aprendizagem para os quais possam ser colocadas metas diferenciadas, como verificamos no decorrer da pesquisa. Contudo, constatamos que prevalece uma realidade bem diferente da realidade das escolas públicas: a maioria dos alunos consolida o processo de alfabetização no primeiro ano de escolarização, ou seja, aos seis/sete anos de idade. Também não podemos desconsiderar que um dos fatores que contribui para que essa meta seja alcançada é o de que parte significativa dessas crianças chega ao primeiro ano de escolarização com esse processo bem avançado, se não já consolidado na EI.

Além disso, os dados sobre os desempenhos dos alunos nas escolas particulares precisam ser analisados, considerando outros fatores que aqueles relacionados apenas às expectativas dos profissionais como, por exemplo, aspectos socioeconômicos.

Dados do Censo Demográfico 2010 do IBGE²⁸ mostram que, entre as crianças mais ricas, de famílias com renda per capita superior a R\$ 1.020,00 (mil e vinte reais), a imensa maioria (83%) já está alfabetizada aos seis anos. Entre as mais pobres, com renda per capita inferior a R\$ 128,00 (cento e vinte e oito reais) são menos da metade (42%). Aos 10 anos, o analfabetismo entre as mais ricas é residual (1%), mas ainda é significativo entre as mais pobres, chegando a 14%. No total da população dessa idade, o analfabetismo atinge 6%. Portanto, a reflexão sobre o desempenho escolar das crianças de diferentes camadas sociais é um tema complexo que precisa ser abordado a partir de diferentes olhares. Assim, embora

²⁸ Para mais informações, ver: <http://censo2010.ibge.gov.br/> (Acesso em 09 fev. 2013).

nesta pesquisa os depoimentos dos profissionais estejam situados a partir de uma perspectiva pedagógica, não desconsideramos outras dimensões que envolvem a realidade educacional das redes de ensino em foco.

3.1.2 Como ocorre a transição da criança da EI para o EF?

Para aprofundarmos a reflexão sobre a inserção da criança de seis anos no EF e a sua relação com o segmento da EI, é importante analisarmos como se dá o contexto da matrícula das crianças de seis anos nas escolas públicas, em contraponto com a matrícula nas escolas particulares.

Atualmente, com o cadastro escolar unificado²⁹ (rede municipal e estadual), os alunos são inscritos para a matrícula na rede pública de ensino no mês de junho e garantem uma vaga na escola estadual ou municipal mais próxima da residência da criança.

A data limite de idade para a matrícula no 1º ano do EF era 30 de abril e passou a ser 30 de junho com a implantação do EF de nove anos. A alteração da data limite de faixa etária para ingresso na Pré-Escola e 1º ano do EF foi uma decisão tomada em 2010, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CEB nº 01 de 14/01/2010. Ainda em 2010, o CNE publicou a Resolução nº 6, determinando que só possa ingressar no 1º ano do EF a criança com seis anos de idade, completos até o dia 31 de março do ano da matrícula. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20/10/2010, o mesmo critério deve ser seguido com relação ao ingresso de crianças na EI – quatro anos de idade completos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Entretanto, a matrícula de crianças menores de seis anos no 1º ano do EF tem gerado uma série de confrontos judiciais. Diversas ações foram movidas em

²⁹ O cadastro escolar em Minas Gerais é feito pelo correio desde 1993, mediante apresentação de conta de luz e certidão de nascimento da criança cadastrada. Por meio da conta de luz são indicadas as escolas para o futuro aluno, de acordo com a proximidade da residência dos pais ou responsáveis.

todo o país, pondo fim à data de 31 de março como limite para os alunos completarem a idade prevista para matrícula no nível básico da educação.

No Tribunal de Justiça de Minas Gerais, por exemplo, há mais de 50 processos de pais tentando garantir, por via judicial, o direito de os filhos seguirem nos estudos. Em novembro de 2012, a Justiça Federal concedeu liminar que garante a matrícula de crianças menores de seis anos no EF em Minas Gerais. O pedido foi feito pelo Ministério Público Federal (MPF) em Belo Horizonte. A decisão suspende, imediatamente, os efeitos das Resoluções nº 01/2010 e nº 06/2010, do Conselho Nacional de Educação, assim como os outros atos posteriores que reproduziram o mesmo comando.

Enquanto o quadro não se define, as decisões têm sido cada vez mais favoráveis às crianças que já acabaram a EI, mas que não completarão seis anos até março. A pressão para que crianças menores de seis anos sejam matriculadas no 1º ano do EF vem dos estabelecimentos privados.

Outro aspecto que deve ser avaliado é a mudança da idade da obrigatoriedade de inserção da criança na escola. Vale ressaltar que, até 2016, todos os sistemas de ensino têm de se adequar, conforme parâmetros a ser estipulados pelo Plano Nacional de Educação, para oferecer "Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". Em novembro de 2010 foi aprovada pelo governo a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 96A/03³⁰, que torna obrigatório o ensino para crianças a partir de quatro anos. Entretanto, a ampliação da oferta de vagas para a EI chega sem que se tenha completado a implantação do EF de nove anos em todo o território brasileiro, trazendo assim novos desafios para o cenário educacional do país.

Diante dessa polêmica, a questão da idade - considerando a data precisa de seu nascimento (seja em que mês completará ou completou os seis anos de idade) -

³⁰ O projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020 foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e vinte metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O projeto estabelece ainda estratégias para alcançar a universalização do ensino de 4 a 17 anos, prevista na Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Até então, a obrigatoriedade abrangia a faixa etária de 6 a 14 anos. A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 estabelece o prazo até 2016 para a progressiva implementação da escolaridade obrigatória nas redes.

não é um fator tão determinante da entrada das crianças nas escolas da rede particular. O fator mais importante a ser considerado talvez seja o da trajetória de sua escolaridade, principalmente considerando a sua inserção em uma escola regular de ensino.

Cabe ressaltar que, nas três escolas, não houve, no ano em que foram coletados os dados dessa pesquisa, matrícula de criança que nunca tenha frequentado uma instituição escolar. Daí, podemos concluir que a frequência na EI é uma prática já consolidada no perfil das famílias que constituem o público-alvo das três escolas investigadas. Esses dados são representativos da realidade nacional, ao serem comparados com o Censo Demográfico 2010³¹, que aponta que, em Minas Gerais, 84,1% das crianças de 4 a 6 anos foram atendidas por alguma instituição escolar. Já os dados do Censo Escolar 2011³² mostram que a rede privada participa com 24,1% das matrículas na EI em todo o país. Se considerarmos que um dos critérios de inclusão das escolas investigadas nesse estudo foi o bom desempenho acadêmico, o fato de todas as crianças que foram matriculadas no 1º ano do EF nas três instituições (no ano da coleta de dados) terem passado pela EI nos sugere que, dentre as estratégias familiares, a frequência na EI deve ser um fator predominante para expectativa por uma vaga nas instituições.

Alguns profissionais entrevistados na pesquisa se posicionaram da seguinte forma:

Nós partimos do princípio que estamos recebendo crianças que já fizeram o infantil na nossa escola e outras que vieram de outras escolas. Então o que normalmente a gente vê, é que a criança já reconhece e escreve o nome dela, ela já reconhece as letras do alfabeto (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).

³¹ Dados referentes a 2010 provêm dos resultados preliminares da amostra do Censo Demográfico 2010 (Sidra/IBGE) e se referem aos estados, regiões e Brasil.

³² Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2011, divulgado pelo MEC em 2012, dos 194.932 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados aproximadamente 50 milhões de alunos, sendo 84,5% em escolas públicas e 15,5% em escolas da rede privada. Do total de alunos matriculados na educação básica no Brasil, 4.681.345 frequentam a pré-escola. A maior participação na EI está nas redes municipais de ensino, que detêm 74,6% do atendimento, enquanto a rede privada participa com 24,1% de matrículas dessa etapa.

Na nossa escola não há Educação Infantil, então as crianças vêm das escolas particulares próximas ao colégio, ou de outros bairros. Algumas crianças fizeram o infantil na escola pública (Camila, professora do Colégio Primus).

No primeiro ano, a maioria dos alunos está vindo do infantil aqui da própria escola, a gente recebe uma clientela que já é nossa, então eu acho que até isso já favorece o trabalho (Ângela, coordenadora do Colégio Parter).

Para a coordenadora Laura, do Colégio Excelsior, o grupo de alunos do 1º ano é formado por 80% de crianças oriundas da EI ofertada pela própria escola (alunos veteranos) e 20% por alunos que vivenciaram uma experiência anterior em outra instituição (alunos novatos). Situação semelhante foi apontada pela coordenadora Ângela, do Colégio Parter, segundo a qual, aproximadamente 85% dos alunos do 1º ano são crianças oriundas da EI ofertada pela própria escola e 15% por crianças que cursaram esse segmento em outras instituições. As duas coordenadoras concordam que possuem alunos veteranos (oriundos da própria escola) e novatos e que recebem quase todos os alunos novatos com experiências escolares de outras instituições da rede particular.

A coordenadora Laura, do Colégio Excelsior, também sugere que, por todos terem passado pela EI, as crianças já chegam ao primeiro ano de escolarização com alguns conhecimentos sobre a língua escrita (“a criança já reconhece e escreve o nome dela, ela já reconhece as letras do alfabeto”). Isso significa que o processo de alfabetização tem seu início já na EI, o que muda completamente o patamar considerado inicial para o ensino e aprendizagem desse processo.

Pesquisas na área dos estudos sobre a EI têm apontado dados nessa direção. Conforme mencionado anteriormente, os estudos da equipe de Maria Malta Campos, vinculada à Fundação Carlos Chagas, apresenta uma articulação entre os resultados da qualidade de instituições de EI de algumas capitais brasileiras, avaliada em escala construída a partir de observações e entrevistas e as diferenças no desempenho escolar de crianças no segundo ano do EF, medido por meio da Provinha Brasil. O estudo revelou que a frequência à pré-escola de boa qualidade influi positivamente no desempenho dos alunos na Provinha Brasil (CAMPOS et al., 2011).

Essa discussão sobre alfabetização e currículo da EI não é exclusividade das escolas particulares. Nas escolas públicas também começam a surgir algumas diretrizes nesse sentido, embora o tema ainda seja objeto de polêmicas acirradas. O trabalho de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) relata como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição de uma escola de EI para uma escola de EF da rede municipal em Belo Horizonte, no contexto da ampliação do EF para nove anos. Segundo as autoras, a pesquisa de campo indicou que na EI, 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 (NEVES, GOUVÊA E CASTANHEIRA, 2011). Também Motta (2011) conduziu uma pesquisa em uma escola pública municipal em Três Rios (RJ) cujo enfoque era a passagem das crianças da EI para o EF e a ação da cultura escolar. No estudo, a autora, entre outros aspectos, abordou a questão do currículo escolar da EI e sua relação com a alfabetização (MOTTA, 2011).

Os depoimentos coletados no presente estudo mostram ainda que, diferentemente dos colégios Excelsior e Parter, a realidade do Colégio Primus apresenta-se diferente. A professora Camila, desta escola, comenta que, como a escola não oferece o segmento da EI, as crianças que são matriculadas no primeiro ano vêm de outras instituições, o que significa que recebem crianças com diferentes experiências educativas. Em sua fala, a professora deixa claro que as crianças são oriundas de diferentes escolas particulares e públicas, mas não especifica em que proporção, nem tampouco se a diferença nas instituições de origem traz efeitos no perfil das crianças e/ou nas suas aprendizagens. Entretanto, a secretaria do Colégio Primus nos apresentou dados mais precisos, a partir dos quais concluímos que cerca de 80% dos alunos que entram no 1º ano frequentaram a EI em instituições particulares e apenas 20% nas escolas públicas (UMEIs). Para entendermos a realidade diferente dessa escola particular, em relação às outras duas participantes da pesquisa, cabe esclarecer que o Colégio Primus possui um programa social de bolsas de estudo para o EF e para o EM. As crianças e jovens se candidatam às vagas disponíveis e participam de um processo de admissão ao Programa de

Gratuidade Educacional³³. Por esse motivo, alguns alunos do 1º ano do Colégio Primus passaram por uma seleção junto ao Serviço Social da escola. Destes, a maioria frequentou a EI nas escolas públicas, segundo dados da secretaria.

No capítulo das orientações metodológicas, destacamos que as instituições de ensino privadas pesquisadas nesse estudo pertencem à região Centro-Sul de Belo Horizonte e destacam-se por apresentarem uma clientela predominantemente oriunda das frações superiores da classe média. Contudo, como se vê a partir do depoimento da professora Camila, o Colégio Primus possui em sua clientela alguns alunos bolsistas, oriundos de diversas regiões do município e que não pertencem às frações superiores da classe média. Esses alunos foram admitidos na escola após uma seleção junto ao Serviço Social, o que sugere terem um grande comprometimento acadêmico, para se enquadrarem nas exigências da escola.

Em síntese, podemos concluir que um fator determinante do perfil das crianças que frequentam o primeiro ano de escolarização do novo EF de nove anos é a sua trajetória escolar na EI e a relação desse segmento de ensino com o desenvolvimento de propostas pedagógicas que privilegiam as práticas de alfabetização. Isso significa que o perfil desses alunos tende a ser muito semelhante e valorizado pelas escolas particulares.

Em diversos artigos divulgados na imprensa³⁴, a pesquisadora Magda Soares (2011) defende que, na EI, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções (alfabetização) quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita (letramento). Já as atividades desenvolvidas na EI, como a repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos trava-línguas, as cantigas de roda, a memorização de poemas, se bem orientadas, podem desenvolver a consciência fonológica, aspecto importante para a compreensão do

³³ O Programa Gratuidade Educacional teve início no Colégio Primus em 1990, no curso noturno, e tinha como finalidade atender jovens e adultos que trabalhavam nas proximidades da Regional Centro-Sul e imediações. No ano de 2009, em razão da mudança no perfil dos beneficiários – crianças e adolescentes e não mais jovens e adultos – e da própria legislação vigente, o Programa passou a funcionar no período diurno, junto às demais atividades acadêmicas. As bolsas de estudo correspondem a 50% ou 100% do valor da mensalidade escolar e, além da gratuidade, o Programa fornece material didático, uniforme, atividades suplementares educacionais e acompanhamento interdisciplinar, social e psicológico.

³⁴ Para mais informações, ver: http://www.revistapatio.com.br/numeros_antteriores_numero.aspx?id=3, http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=647 (Acesso em 10 fev.2012).

princípio alfabético. Soares também afirma que a leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na EI, pois enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, de avaliação e de estabelecimento de relações entre fatos. Tais habilidades seriam transferidas posteriormente para a leitura independente, quando a criança se tornaria apta a realizá-la. Para que isso ocorra, Soares defende que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura.

A relação da EI e do EF tem suscitado questões importantes não só na área da alfabetização e do letramento. Especialistas da área da EI têm levantado discussões sobre a inserção da criança de seis anos no EF em diferentes fóruns, tais como o Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e nos encontros anuais do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e do Grupo de Trabalho Educação de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), apresentando posições diferenciadas.

Segundo Santos e Vieira (2006), uma das razões para as posições divergentes no campo da EI deve-se à ausência de estudos avaliativos longitudinais do sucesso dos alunos que ingressaram com seis anos ou de acompanhamento de diferentes práticas de inclusão dos pequenos nos sistemas educacionais brasileiros. Ainda segundo as pesquisadoras, outra questão que preocupa os especialistas da área é a da faixa etária da EI, agora definida para crianças de 0 a 5 anos:

Se não se qualifica o 5 e o 6 anos, corre-se o risco de convivermos com diferentes critérios etários para ingresso no ensino fundamental e para a educação infantil. A tendência pode ser de o ensino fundamental “engolir” as crianças mais novas, pela diminuição das matrículas, devida à queda das taxas de fecundidade, como também pela indefinição, até o presente, de fontes de financiamento para a educação infantil (SANTOS e VIEIRA, 2006, p. 787)

A discussão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita antes dos sete anos tem-se problematizado na adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita na EI, debate este que ganhou força com a implantação do EF de nove anos.

Nesse sentido, concordamos com Kramer, quando afirma que a “inclusão de crianças de seis anos no EF requer diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2006, p. 810 e 811). Contudo, não temos ainda estudos suficientes que objetivem com clareza quais são os conteúdos do ensino da língua escrita que devem ser privilegiados nessa etapa da escolarização de crianças pequenas. Nesse sentido, são frequentes perguntas do tipo: O que deve ser ensinado em cada ano? Como diferenciar e articular as práticas de alfabetização e letramento?

Soares tem dado algumas pistas nesse sentido, ao defender que, mesmo antes de chegar ao segmento da EI, a criança está convivendo com a leitura e com material escrito, pois vivemos em uma sociedade grafocêntrica. Então, “é preciso ver em que nível a criança está de apropriação, tanto do sistema de escrita, quanto do processo de letramento para, a partir disso, criar situações em que esse processo tenha continuidade”³⁵ (SOARES, 2009).

A partir dessas considerações, é possível concluir que a alfabetização das crianças desde a EI é um tema que gera polêmicas e críticas. Segundo depoimento da professora Fernanda, do Colégio Primus, é preciso chamar a atenção para uma situação que tem sido recorrente e visível para as professoras que acompanham as crianças que chegam ao 1º ano na instituição em que trabalha: algumas escolas particulares, ao tentarem antecipar o início da alfabetização para o último ano da EI, acabam atropelando alguns conteúdos, que deveriam ser introduzidos apenas no 1º ano. Em seu depoimento, Fernanda declara haver uma “falta de orientação” nessa transição da EI para o EF:

Algo que me preocupa em relação à educação infantil é nessa transferência da criança. Todo ano temos visto a mesma coisa. O fato de chamar de “primeiro ano” o antigo terceiro período da educação infantil é uma confusão. Então, as escolas têm alfabetizado no segundo período! Essa falta de orientação do que seria de um, de outro, se é certo a gente puxar tanto para o segundo período. Às vezes os meninos já chegam aqui lendo, alguns até treinados na letra cursiva. Acho que tem um atropelo aí, uma pressa em puxar para o segundo período algo que poderia acontecer agora, mais tranquilo (Fernanda, professora do Colégio Primus).

³⁵ Para mais informações, ver entrevista concedida para o Programa Salto para o Futuro em 21/09/2009 <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevistas.asp>? (Acesso em 10/ fev. 2013).

Segundo Mônica Baptista (2009), no debate em torno da aprendizagem da língua escrita das crianças de seis anos, há basicamente duas concepções: uma que defende que ensinar a ler e a escrever na EI equivaleria a “roubar” das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. Já a outra concepção pondera que o trabalho com a língua escrita desde a EI é avaliado positivamente e incentivado como uma medida “compensatória” para obtenção de melhores resultados nos anos seguintes de escolarização (BAPTISTA, 2009, p. 13). Nessa defesa, podemos destacar o pesquisador Moraes (2012), ao argumentar que, no último ano da EI, os alunos podem iniciar, de modo mais sistemático, uma vivência de reflexões sobre as palavras orais e escritas, sem que isso implique receberem um ensino deliberado das correspondências grafema-fonema do português (MORAIS, 2012, p. 116 e 117).

O depoimento da professora Fernanda ilustra uma situação intermediária, ou seja, muitas vezes o processo de alfabetização fica concentrado no ano que antecede a entrada no EF (os cinco anos de idade) e, ao mesmo tempo, ocorre de forma confusa, pois se coloca entre as duas concepções explicitadas por Baptista. Por outro lado, o foco das críticas incide sobre os conteúdos e habilidades a serem ensinados nessa fase da escolarização. E nesse caso, verificamos que não existe um consenso nos depoimentos das entrevistadas.

Ainda, segundo a professora Fernanda, a EI passou a assumir uma função que não lhe caberia, ao alfabetizar, no segundo período, crianças de cinco anos, inclusive “treinados na letra cursiva”. Alguns especialistas defendem que este não deve ser o foco da alfabetização de crianças menores de seis anos, por cobrar habilidades específicas de coordenação motora. Cabe esclarecer que, no seu depoimento, a professora não se posiciona contra o início do processo de alfabetização na EI, mas questiona que conhecimentos deveriam ser objetos de ensino. Em relação a esse assunto, nos outros depoimentos, as professoras entrevistadas procuraram citar quais são as habilidades que consideram importantes para a criança dominar aos seis anos de idade, ao iniciar o 1º ano. Nesse sentido, as falas, de certa forma, remetem a responsabilidades para a EI, considerando-a como uma etapa definidora de alguns pré-requisitos considerados importantes para a

inserção da criança no EF na escola particular. De forma contrária ao depoimento da professora Fernanda, apresentado anteriormente, percebe-se que as professoras esperam que a EI trabalhe mais com as crianças a questão da coordenação motora, da “pegada no lápis” e das atividades lúdicas, de discriminação visual e de consciência fonológica:

[...] tem criança que tem dificuldade na coordenação motora, de pegada no lápis. A gente recebe muita criança que pega bem no lápis e outras que não. Então eu acho que existe aí um descuido das escolas, dessas escolas pequenas de educação infantil (Antônia, professora do Colégio Primus).

Quando eles chegam no 1º ano, eles precisam continuar com as atividades lúdicas da educação infantil. Então, ainda precisam de atividades lúdicas, as atividades de discriminação visual, de consciência fonológica (Maria, professora do Colégio Excelsior).

A professora Antônia, do Colégio Primus, comenta os aspectos que considera como uma das principais dificuldades encontradas, no início do ano letivo, ao receberem alguns de seus alunos e iniciarem o processo de alfabetização. Segundo ela, algumas “escolas pequenas de EI” descuidam dessa parte, talvez, o contrário do que ocorre nos grandes sistemas particulares de ensino. Cabe esclarecer que se compreende aqui como “escolas pequenas” as instituições que não pertencem ao sistema de ensino integrado, que oferecem apenas a EI e que geralmente funcionam com uma estrutura física pequena. A fala dessa professora nos remete a alguns aspectos importantes sobre a organização do currículo da língua escrita nos anos iniciais de escolarização: será que a escola (de EI) descuidou-se dessa parte e, em caso positivo, foi por que se preocupou mais com o domínio de outras partes (conhecimentos e habilidades da alfabetização) que supostamente não lhe caberiam ensinar? Que “partes” do currículo da língua escrita lhe caberiam, então, ensinar? Por que o domínio das habilidades motoras da escrita é considerado uma meta importante no primeiro ano de escolarização do EF?

Ocupar-se com a coordenação motora da escrita, e acrescentando aqui falas da professora Maria, do Colégio Excelsior, também considerando como “atividades lúdicas, as atividades de discriminação visual e de consciência fonológica”, essas não deveriam ser habilidades necessárias também para o currículo dos anos iniciais do EF? Dito de outra forma, o domínio dessas capacidades deve acontecer na EI ou também deve ser uma meta de ensino nos primeiros anos do EF, pois podem se estender durante o processo de alfabetização?

Se nos apoiarmos em alguns pressupostos teóricos de base cognitivistas, veremos, por exemplo, que, segundo a Teoria da Psicogênese, a apropriação do sistema de escrita alfabética não ocorre da noite para o dia, mas pressupõe um percurso evolutivo de reconstrução. A alfabetização deve ser vista como um processo que envolve uma série de apropriações da língua escrita pelo sujeito, o que demanda um tempo longo e contínuo, que necessariamente se prolongará durante toda a vida, além das atividades iniciadas na EI (MORAIS, 2012, p.53). Além disso, produções importantes destinadas a subsidiar as práticas de alfabetização no contexto da ampliação do EF também procuram discriminar capacidades a serem ensinadas numa perspectiva de processo que compreende a introdução, sistematização e consolidação dos conhecimentos a serem ensinados (BATISTA et al., 2005, v. 2; BRASIL, 2007). Nesse sentido, muitas capacidades que envolvem o domínio do sistema alfabético podem se prolongar em mais de um ano de aprendizagem.

Com relação ao domínio das habilidades motoras da escrita, principalmente envolvendo a escrita cursiva, cabe esclarecer que essa questão gera polêmicas, pois há diferentes posições e orientações sobre o momento e a forma de ser ensinada, bem como sobre o seu papel na aprendizagem. Há posições como a de Cagliari (1998) que sugere o uso de gabaritos para facilitar a escrita, além de um pouco mais de paciência do educador, que pode deixar o aluno usar a escrita maiúscula ou bastão enquanto ele não se sentir à vontade com a forma concatenada. Entretanto, alerta que o maior problema é quando o aluno não sabe ler escrita cursiva, que muitas vezes é opaca aos olhos da criança, pois as letras não são tão separadas e diferenciadas quanto na forma bastão. O autor supracitado ressalta que o problema está mais no lado de quem ensina do que de quem

aprende. Ele destaca que muitas escolas sequer passam aos educandos o conhecimento de como segurar o lápis de modo correto (CAGLIARI,1998).

Por outro lado, Almeida (2006) defende que a letra cursiva seja ensinada mais cedo, ainda na EI, para facilitar o processo. “A partir do momento que a criança reconhece na letra bastão que determinada marca é ‘A’, se ela reconhece esta marca para o som ‘A’, já pode ser introduzida a letra cursiva.” O professor da UFPR lembra que, além da coordenação motora fina da ponta dos dedos, que costuma ser bem exercitada nas escolas e acaba sendo também naturalmente mais desenvolvida por causa da familiaridade das novas gerações com o teclado, é preciso trabalhar todo o segmento do braço para possibilitar a movimentação adequada durante a escrita (ALMEIDA, 2006).

Segundo Ferreiro (*apud Revista Nova Escola*, 1996, p. 11), começar a alfabetização com “letra bastão” é uma tentativa de respeitar a sequência do desenvolvimento visual e motor da criança. Isso significa que, em vez de os professores despenderem a energia de seus alunos no aprendizado da letra cursiva, poderiam utilizá-la para outras atividades mais importantes – como por exemplo: leituras, jogos, brincadeiras, músicas – convictas de que as classes de alfabetização são a base para a vida escolar do aluno. Assim, esta deveria ser uma etapa encantadora e estimulante para que a criança siga com entusiasmo sua vida escolar com motivação e determinação.

Os cadernos do CEALE (BATISTA et al., 2005, 2007), embora estejam em sintonia com os princípios apresentados por Ferreiro, defendem de forma mais objetiva o aprendizado da letra cursiva, logo após o domínio da base alfabética, como condição para o desenvolvimento da fluência na escrita e legibilidade nos textos a serem produzidos pelo aluno.

Talvez possamos compreender as preocupações das professoras entrevistadas quanto ao domínio das habilidades motoras da escrita mais no cenário das aquisições prévias dos alunos no primeiro ano de escolarização. Como já foi mencionado nos tópicos anteriores, é comum que as crianças cheguem aos seis anos às escolas particulares com o processo de alfabetização já bem avançado. Logo, por isso, é esperado um aumento das expectativas das professoras sobre o domínio das habilidades motoras no primeiro ano de escolarização, uma vez que é

frequente o trabalho com essa habilidade, ou seja, após o domínio do sistema alfabético da escrita.

Percebem-se também outras expectativas das professoras e coordenadoras entre os depoimentos levantados nas entrevistas. Por outro lado, observamos que elas fogem ao domínio propriamente dito de certas habilidades relacionadas aos conhecimentos curriculares da língua escrita, pois dizem respeito aos aspectos relacionados às formas de conduta das crianças perante seus estudos, isto é, aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança e que dizem respeito à ruptura existente na passagem desses dois segmentos da escolarização. Nesse sentido, chamam atenção as considerações apresentadas pelos entrevistados sobre a questão da autonomia das crianças de seis anos. Algumas professoras destacam a importância desses aspectos da seguinte forma:

A gente espera que as crianças cheguem com essa formação de hábitos, essa organização, quando você vai trabalhar na rotina, isso tudo vai sendo garantido para que a criança possa ser alfabetizada. [...] É uma autonomia vigiada, essa questão da organização, da criança. Essas crianças, à medida que vão crescendo, se desenvolvendo, a gente percebe que elas vão tendo mais autonomia (Maria, professora do Colégio Excelsior).

O que a gente espera é que elas cheguem com mais autonomia, porque num primeiro momento elas chegam muito dependentes. Então a gente vai fazendo um trabalho muito em cima dessa autonomia, que eu falo que é uma autonomia muito vigiada (Antônia, professora do Colégio Primus).

A gente dá essa autonomia para a criança se organizar. A partir do momento que ela consegue, nesse espaço de sala de aula, organizar o seu material, o escaninho, tudo isso vai favorecendo para que ela possa ser alfabetizada (Isabel, professora do Colégio Parter).

Os depoimentos acima apontam para as expectativas dos profissionais em relação à conduta dos alunos, principalmente no que se refere às novas exigências de “autonomia” e/ou “independência” para realizarem as tarefas propostas em sala de aula. Trata-se de aspectos que nos remetem à reflexão sobre a adaptação das crianças às regras que são próprias da cultura escolar desse novo segmento de ensino. Nota-se que, nos dois primeiros depoimentos, diferentemente do terceiro, é esperado que a criança, ao chegar ao primeiro ano, seja menos dependente do

professor e possa realizar sozinha as tarefas escolares que lhe serão propostas. Já o terceiro depoimento reconhece que cabe ao EF preocupar-se também com essas questões.

Alguns estudos (MOTTA, 2011; BARBOSA, 2007; NADAL, 2008; KRAMER, 2006) na área da educação têm abordado essa questão das características próprias da cultura da infância e a ruptura existente com a sua entrada no EF. Essa temática remete aos estudos sobre *cultura escolar*, aprofundados na Sociologia da Infância. Por exemplo, Motta (2011) discute alguns achados de uma pesquisa de doutorado realizada no Rio de Janeiro, numa turma de uma escola pública municipal, cujo objeto volta-se para a passagem das crianças da EI para o EF e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis, transformando os agentes sociais de crianças em alunos. Segundo a autora, as crianças aprendem *a ser alunos* sem deixarem de compor um grupo social à parte, com características e cultura próprias. Da mesma forma, Barbosa (2007) procurou estabelecer a relação entre a escolarização das crianças e as contribuições acerca das culturas de infâncias, das culturas familiares e das culturas escolares na atualidade com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as crianças brasileiras e favorecer uma “educação de qualidade”. Nesse sentido, Barbosa afirma:

A escola, atualmente, funciona muito mais como um espaço de socialização, organização, integração, análise de conhecimentos, percepção de pontos de vista diferenciados do que como transmissora de informações. Até pouco tempo, por sua constituição mais sólida, a transmissão dos conhecimentos sociais, culturais e científicos, isto é, das culturas escolares, se confrontava com as culturas infantis e familiares (BARBOSA, 2007, p. 1078).

Considerando esses aspectos apresentados pelos autores, podemos concluir que a temática da *cultura escolar* é algo esperado pelos professores e coordenadores para o ingresso das crianças no primeiro ano do EF, ao considerarem que as crianças já possuem experiências escolares anteriores e já estão inseridas em uma cultura escolar com hábitos apreendidos, com noções claras do que devem ou podem fazer em um ambiente escolar.

Outra perspectiva de reflexão sobre as expectativas dos professores entrevistados acerca do desenvolvimento dos “hábitos e autonomia para o trabalho

escolar” pode ser realizada sob um ponto de vista sociológico. O trabalho de Perrenoud, Cláudio e Ferreira (1995) contribui para uma reflexão desse tipo, pois nos alerta sobre as habilidades necessárias a serem dominadas por todo aprendiz para o exercício do que denomina de “ofício de aluno”, ou seja, aprender a realizar com autonomia o trabalho que é reconhecido pela escola (p.15). Segundo os autores, ao realizar esse trabalho, o aprendiz passa a ser reconhecido pela instituição escolar e pela sociedade, pois se configura como uma forma de existir numa organização (PERRENOUD, CLÁUDIO e FERREIRA, 1995).

Levando-se em conta a importância dessa perspectiva do trabalho escolar, as professoras Maria (do Colégio Excelsior) e Antônia (do Colégio Primus) descrevem ou denominam, de forma bem semelhante, a autonomia necessária à criança para o desenvolvimento no EF como “uma autonomia vigiada” ou “autonomia muito vigiada”. Essa ideia de “vigiada” nos remete às relações de controle que estruturam a relação pedagógica. Segundo os autores citados acima, as atividades escolares podem ser interpretadas como um trabalho resultante de uma determinada organização. Antes de se tornarem atividades didáticas (tais como: saber escutar, responder às perguntas, resolver os problemas e tarefas propostas etc.) trata-se de tarefas “consignadas” aos alunos, ou seja, faz parte de sua natureza serem vigiadas, controladas e recompensadas pelo docente.

Por trás do uso dessas expressões (“autonomia e hábitos”), as duas professoras falam que as crianças devem chegar da EI com determinadas habilidades, devem chegar prontas da EI com certa “autonomia”. Isso significa que se pressupõe que, na transição para o EF, cabe também à EI formar determinados hábitos que fazem parte do contexto do EF. A professora Isabel, do Colégio Parter, embora também tenha a expectativa de que as crianças devem chegar prontas com essa “autonomia”, reconhece que desenvolver esse tipo de habilidade faz parte do seu trabalho no EF. A professora sugere que as crianças deveriam chegar com um grau de dependência maior.

Ainda em relação aos aspectos referentes à transição da EI para o EF, isto é, às mudanças da cultura escolar de um segmento para o outro, podemos citar o trabalho de Kramer. Nesse sentido, a autora afirma que

(...) embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura (KRAMER, 2006, p.810).

Diante dessas considerações, é importante refletir que o ingresso das crianças de seis anos no EF deve ser considerado como um evento novo para as crianças que cursaram a EI, mas também para as que não a cursaram. No caso das crianças que nunca frequentaram instituições educativas, o ingresso no EF requer um processo de adaptação maior. Entretanto, mesmo para as crianças que cursaram a EI, como é o caso deste estudo, é necessário considerar que sempre ocorrem mudanças importantes na vida escolar das crianças nesse processo de transição dessas duas etapas de escolarização. Algumas crianças, por exemplo, devem trocar de escola ou de prédio e devem inserir-se no universo em que se aprende a ler e a escrever. Questões como um número maior de colegas na turma, tempo menor de recreio, aulas especializadas como artes, educação musical e educação física, compartilhar atividades comuns com as crianças mais velhas da escola, atividades avaliativas e notas passam a fazer parte do universo das crianças recém-chegadas ao EF. Contudo, uma das principais mudanças é a questão curricular cujo foco principal é a alfabetização na idade de seis anos, como veremos mais adiante neste capítulo.

Finalmente, vale destacar mais um depoimento dos sujeitos participantes desta pesquisa que aponta para uma questão ainda confusa na transição da criança da EI para o EF em algumas escolas particulares: a estreita ligação das turmas de seis anos com a EI, em detrimento das turmas do segundo ano fundamental. É o que poderíamos chamar de “manter os antigos laços com a pré-escola” ou uma simples “estratégia de passagem”? Os depoimentos abaixo ilustram esse tipo de relação que se instaura nas escolas particulares:

Aqui na escola, as crianças do 1º ano convivem mais com as da educação infantil, as atividades são ligadas ao primeiro e segundo período, entendeu?

É consciente mesmo. Então tudo o que eles têm se estica até o primeiro ano. Se a gente faz um evento fora da semana, num sábado, por exemplo, o primeiro ano participa junto com o primeiro e segundo período, e não com o segundo ano. O recreio é junto, entendeu? Parece que é uma maneira de respeitarmos um pouco mais e assegurarmos o fechamento da educação infantil. Sabe aquela festinha que a gente fazia no final do prezinho, a formatura? Ela fechava uma etapa. Isso não existe mais. Então fazemos uma celebração de encerramento do 1º ano do EF (Cíntia, coordenadora do Colégio Parter)

Aqui na escola, as crianças do 1º ano estão o tempo todo em contato com as turmas do infantil. Eles têm mais em comum com os pequeninos do infantil do que com as crianças do 2º ano. No começo do ano então, eles brincam no recreio e dividem os mesmos espaços do infantil (Maria, professora do Colégio Excelsior).

Segundo a coordenadora Cíntia, do Colégio Primus, as crianças do 1º ano convivem mais com as crianças da EI por um entendimento “consciente”. A professora Maria, do Colégio Excelsior, também concorda que as crianças do 1º ano possuem mais características em comum com as crianças da EI do que com as do 2º ano. Dessa forma, ao conviver e partilhar as atividades educativas com os alunos do último ano da EI, os educadores dessas duas escolas acreditam que a criança seria mais “respeitada” nessa transição de um segmento para o outro. Observa-se, contudo, que algumas escolas tendem a tratar essa transição de forma contraditória, pois é comum programarem atividades ou celebrações de encerramento do 1º ano, aos moldes das antigas “formaturas dos chamados prezinhos” que mobilizam festas e eventos dos quais participam todas as crianças e seus familiares. Isso significa que o encerramento da EI ainda acontece no final dos seis anos e por meio de rituais que marcam o encerramento da EI.

Logo, passamos a indagar até que ponto algumas escolas estariam realmente aproximando a EI do EF com finalidades educacionais muito claras e respeitando as crianças ou se enfrentariam dificuldades em diferenciar pedagogicamente um segmento do outro? Além disso, o fato de priorizarem a socialização das atividades pedagógicas com o último ano da EI, conforme aponta um dos depoimentos, não estaria distanciando o 1º ano dos outros anos do EF? Esses aspectos nos levam a concluir que as escolas particulares ainda enfrentam

alguns desafios sobre a forma como as crianças de seis anos devem ser inseridas no EF de nove anos.

3.1.3 Quais são os procedimentos de enturmação adotados?

Atualmente, percebe-se haver certo consenso entre as escolas particulares no que se refere aos critérios de enturmação dos alunos do primeiro ano de escolarização do EF, que em geral têm priorizado a formação de grupos heterogêneos e com mesmo número de alunos.

Nas escolas particulares investigadas, o fato de o aluno ser considerado novato na instituição significa que ingressou naquele ano, mas que certamente já estudou em alguma escola na EI. Logo, a sua trajetória escolar passa a ser o principal critério para a sua enturmação, pois tende-se a reconhecer certas diferenças nas suas aquisições, como se vê nos depoimentos a seguir:

No primeiro ano tem muita criança novata. São nove turmas de 1º ano, sendo cinco no turno da manhã e quatro de tarde. Dessas nove turmas, duas seriam só de alunos novatos. Só que a gente não separa os alunos em turmas de novatos e veteranos. A gente divide os novatos nas turmas existentes para que fiquem bem heterogêneas. Todos os novatos estudaram em outras escolas antes de virem pra cá (Isabel, professora do colégio Parter).

Mesmo recebendo crianças da própria escola, esse ano nós tivemos alguns alunos novatos. Eles vieram de escolinhas da região. A gente tem um cuidado muito grande com isso, para as turmas ficarem bem equilibradas (Maria, professora do Colégio Excelsior).

Os colégios Parter e Excelsior recebem um número significativo de alunos novatos, embora o maior número seja de alunos oriundos do segmento da EI ofertada pela própria instituição. Ao recebê-los no primeiro ano, ambas as escolas procuram compor suas turmas, mesclando os alunos (novatos e veteranos) com o objetivo de formar turmas consideradas mais equilibradas, do ponto de vista das

suas aquisições, pois as instituições consideram esse critério mais adequado para o desenvolvimento, para lidar com as possíveis diferenças nas aquisições dos alunos no processo de alfabetização.

Apenas o Colégio Primus recebe exclusivamente alunos novatos, pois não oferece o segmento da EI. Contudo, como podemos perceber no depoimento apresentado a seguir, essa escola recebe todos os seus alunos oriundos de outras instituições de EI da capital mineira. Ao que tudo indica, a escola também procura verificar a relação entre a trajetória escolar dos alunos, principalmente no que se refere à socialização das crianças, como critério para definir a enturmação. Geralmente, adota-se o procedimento de agrupar as crianças com colegas ou conhecidos que frequentaram as antigas escolas, com o objetivo de facilitar a adaptação das crianças. O depoimento abaixo ilustra essa situação:

As salas são todas heterogêneas e todos os alunos são novatos. Então, olhamos de qual escolinha a criança veio. Aí, colocamos, dentro do possível, dois amiguinhos que já se conhecem pelo menos de vista da antiga escolinha juntos. Fica mais fácil assim (Teresa, professora do Colégio Primus).

O depoimento apresentado acima procura enfatizar principalmente os aspectos da socialização dos alunos, considerado como o principal fator da enturmação. Segundo as justificativas apresentadas, ao proceder dessa forma, a escola procura garantir que a criança sinta-se mais segura.

Outro critério para a enturmação é o número de meninos e meninas que devem compor cada turma, como se vê a seguir:

Para nós não importa tanto o nível de aprendizagem. Então o que a gente olha? As salas devem ser todas heterogêneas, uma das coisas que a gente faz, é mais ou menos o mesmo número de meninos e meninas, para não ter uma discrepância, uma sala com muita menina e outra com muito menino. Então a gente põe mais ou menos o mesmo número de menino e menina na mesma turma (Camila, professora do Colégio Primus).

Finalmente e não menos importante, as atividades diagnósticas da aprendizagem também são usadas na enturmação dos alunos do 1º ano. Com esse objetivo, as escolas distribuem os alunos em grupos e, segundo os “níveis”

encontrados nas atividades diagnósticas realizadas, procuram levantar as aquisições obtidas, antes de a criança ingressar no 1º ano. É o que se pode observar nos depoimentos a seguir:

O que a gente faz é dividir as turmas em todos os níveis. Na mesma turma nós podemos encontrar crianças que estão alfabéticas, outras que estão pré-silábicas e outras que não reconhecem todas as letras. Então nós misturamos. Mas é claro que a gente quer dividir, para que o aluno bom também puxe o outro que tem mais dificuldade (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).

Bom, a escola trabalha com turmas heterogêneas. A gente seleciona para que tenham todos os níveis de crianças na mesma sala, silábico, pré-silábico, os alfabéticos, que um vá puxando o outro (Helena, professora do Colégio Parter).

Em primeiro lugar, nota-se que os profissionais utilizam termos da Teoria da Psicogênese da Escrita para classificar os desempenhos dos alunos nas avaliações diagnósticas realizadas. Os termos “pré-silábica, alfabética” são conceitos da teoria da Psicogênese, de Ferreiro e Teberosky (1985), que, ao serem transpostos para as práticas escolares, são utilizados para interpretar os diferentes níveis de aquisição da língua escrita em que se encontram os alunos. Conforme mencionamos em capítulos anteriores, diferente dos usos realizados pelas escolas, as expressões como “níveis alfabético, silábico, pré-silábico” são denominações usadas pelas autoras para indicar o percurso evolutivo em que o aprendiz formula respostas (hipóteses) em direção à apropriação do sistema alfabético. Contudo, apesar de o uso dessas denominações se inserirem no contexto das apropriações que foram feitas do trabalho de Ferreiro e Teberosky, as expressões que nomeiam as “fases”, “etapas”, “períodos” ou “nível de hipótese” se popularizaram entre os educadores. Estudos atuais mostram que, no bojo das apropriações, os educadores chegaram a construir variações dessas denominações. Segundo o estudo de Leite e Morais (2011), dois grupos de alunos (um de uma escola particular e outro de uma escola pública) foram acompanhados durante um ano com relação ao desempenho na alfabetização e para isso foram usadas as categorizações de níveis: alfabético,

silábico-alfabético, silábico qualitativo, silábico quantitativo, pré-silábico com variações entre as palavras e pré-silábicos mais primitivos (LEITE E MORAIS, 2011).

Além das formas de interpretação dos desempenhos dos alunos, outro aspecto importante identificado nos depoimentos dos profissionais refere-se ao papel atribuído ao trabalho da EI ofertada pela própria instituição. Isso significa que consideram a trajetória escolar na própria instituição como um fator que possibilita ações integradas de avaliação e enturmação dos alunos, antes mesmo de as crianças ingressarem no primeiro ano de escolarização. As duas escolas que possuem o segmento da EI apontam que o diagnóstico, usado como estratégia da enturmação dos alunos e orientador do planejamento pedagógico, pode ser facilitado por meio de atividades feitas ainda no último ano da EI, ou seja, antes de a criança ingressar no 1º ano. Nesses casos, geralmente a enturmação dos alunos é feita pelos professores e coordenadores do segmento anterior, o que significa uma integração do trabalho desenvolvido nos dois segmentos de ensino e que deve haver um acompanhamento antecipado e maior de cada etapa da criança. Por outro lado, se a escola perceber uma diferença grande nas aquisições dos alunos que aponte para possíveis problemas de aprendizagem em relação à turma (como por exemplo, alguma dificuldade psicomotora, de relacionamento com o grupo ou mesmo nas capacidades que podem favorecer a aquisição do sistema alfabético), algumas medidas podem ser tomadas já na EI. Isso significa que o fato de a criança cursar a EI na mesma escola também sugere que a instituição passa a ter mais responsabilidade no processo como um todo.

No caso do Colégio Primus, que não possui a EI, todas as crianças do primeiro ano de escolarização são consideradas novatas e a única forma de agrupá-las é por meio da formação de turmas constituídas a partir da consideração dos níveis de desempenhos apresentados na alfabetização, obtidos por meio das atividades propostas já no momento do processo de admissão na instituição. No entanto, essa etapa da avaliação que compõe o processo de seleção da escola é considerada mais como um procedimento com finalidade de caráter essencialmente diagnóstica, do que propriamente seletivo e classificatório, pois grande parte das crianças inscritas é aceita para compor as vagas ofertadas. Isso ocorre devido ao fato de a escola aceitar um número de inscrições muito próximo do número de vagas

ofertadas. Os profissionais explicam que as atividades diagnósticas são propostas nesse momento anterior da entrada das crianças (geralmente, ocorrem no segundo semestre do ano anterior do período letivo previsto) com o intuito de conhecer as crianças e de apresentar a escola para os futuros alunos e não, ao contrário, com o objetivo de classificá-los.

Considerando todos esses aspectos, podemos concluir que a avaliação dos conhecimentos prévios das crianças de seis anos, como procedimento para a enturmação dos alunos e, conseqüentemente, como princípio orientador do planejamento anual das práticas de alfabetização, embora seja guiado por critérios diferenciados, têm em comum a divisão de turmas consideradas heterogêneas: são compostas com quantidade equilibrada do número de meninas e meninos, de alunos novatos e veteranos (quando é o caso), de crianças oriundas das mesmas instituições de origem (também quando é o caso) e de crianças com níveis diferentes no percurso evolutivo do aprendizado da escrita alfabética. Nota-se, ainda, que a trajetória progressiva das crianças na EI é um fator importante que define não só o perfil dos alunos, bem como a organização do trabalho nas escolas particulares.

Parte II

A gestão pedagógica e sua relação com a organização das práticas de alfabetização

No decorrer do processo de investigação sobre a inserção das crianças de seis anos no EF e sua relação com os processos educativos em desenvolvimento nas escolas particulares, os participantes da pesquisa destacavam com frequência aspectos da organização escolar como fatores determinantes das práticas desenvolvidas nas salas de aula. Nesse sentido, foram citados, de forma recorrente, aspectos relacionados à organização coletiva do trabalho pedagógico, à definição de

metas e objetivos que controlam o trabalho desenvolvido pelos profissionais, à diversidade e qualidade dos recursos escolares, entre outros aspectos.

Assim, a questão da gestão escolar emergiu como uma categoria importante a ser analisada, pois passou a se configurar como um fator intraescolar definidor das práticas de ensino da língua escrita nos anos iniciais de escolarização.

Embora fossem notadas algumas diferenças importantes na organização das três escolas participantes (conforme será apresentado adiante), de maneira geral, os depoimentos destacavam características dos processos educativos colocados em prática e com a estrutura organizacional do trabalho em cada uma das instituições. Esses fatores nos auxiliam a compreender, por exemplo, razões do prestígio de certas escolas particulares no disputado mercado privado da educação em Belo Horizonte, bem como a relação do trabalho desenvolvido, certas características das práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos que estudam nessas instituições.

Para realizarmos esse tipo de reflexão, nos apoiamos em uma perspectiva de análise teórica que leva em consideração as iniciativas das instituições educacionais para melhorar a gestão escolar. Trata-se de estudos sobre *eficácia escolar* que investigam o peso dos fatores intraescolares no desempenho dos alunos e que têm sido realizados nas últimas décadas no país, principalmente associados com a relação dos resultados de avaliações educacionais e as características das escolas³⁶.

Os estudos sobre *eficácia escolar* têm suas origens nos EUA e na Inglaterra, na década de 1960, os quais incluíam a pesquisa sobre oportunidades educacionais e o papel da escola nesse contexto. No Brasil, mesmo sabendo que a utilização dos dados disponibilizados a partir das experiências de sistemas de avaliação da educação esteja aquém do desejável, já começa a se constituir um núcleo de publicações baseadas em dados de escolas brasileiras. Nessa direção, destacamos

³⁶ No cenário internacional, a tradição de pesquisa sobre eficácia escolar já está bem consolidada. Também há publicação brasileira já consolidada, com revisão sistemática da literatura internacional. (FRANCO et al., 2003; SOARES E ANDRADE, 2006; OLIVEIRA, 2007).

a pesquisa longitudinal GERES³⁷ que se insere no âmbito das investigações sobre *escolas eficazes*.

É preciso esclarecer, no entanto, que não é objetivo deste trabalho fazer uma revisão ampla desse tema, nem tampouco nos aprofundarmos em todas as categorias passíveis de análise dos estudos fundamentados nessa perspectiva teórica. Pretendemos apenas nos apoiarmos em seus pressupostos para analisar alguns dos aspectos mais relevantes e recorrentes que emergiram nos depoimentos dos participantes da pesquisa. Logo, para além das variáveis relacionadas com a composição social da escola, que devem ser consideradas como variáveis de controle, os fatores escolares associados à eficácia, a partir dos depoimentos, foram organizados em seis categorias: (a) a definição de metas de aprendizagem; (b) as expectativas elevadas de avaliação; (c) o ambiente favorável à aprendizagem; (d) o ensino estruturado e metodologias de ensino; (e) o monitoramento do processo de ensino-aprendizagem; (f) a parceria entre a família e a escola.

Cabe também esclarecer que os estudos com esse foco dividem-se em dois blocos: os que estão examinando a ação do professor, o manejo da sala de aula, a forma como se organizam as situações de aprendizagem; e os que estão focados nos padrões de gestão da escola como um todo. Esses estudos dão conta de que todas as escolas eficazes possuem algumas características comuns. A primeira perspectiva envolve o desenvolvimento de investigações mais voltadas para a análise do cotidiano das práticas de sala de aula, o que foge completamente aos procedimentos de pesquisas postos em prática nesta investigação. Por isso, neste trabalho, focalizaremos apenas aspectos relacionados ao segundo bloco, ou seja, à gestão e organização do trabalho. Nesse sentido, foi possível identificar algumas características das escolas nas quais os alunos de seis anos estão inseridos e sua relação com os resultados obtidos na aprendizagem.

Há uma longa discussão sobre qual dessas características seria capaz de induzir o aparecimento de outras. Alguns estudos publicados mencionam, com

³⁷ A Pesquisa GERES é um estudo longitudinal, realizado no período de 2005-2009, e que acompanhou a evolução da aprendizagem na Leitura e Matemática de alunos de escolas públicas e privadas das séries iniciais do Ensino fundamental por quatro anos, nas cidades de Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Salvador (BA). O objetivo central da pesquisa foi o de investigar quais práticas educativas e quais condições contribuem para a promoção da eficácia e da equidade intraescolar.

grande destaque, dois aspectos do ambiente da escola que são favoráveis ao aparecimento de outras características de eficácia: a cultura do sucesso e um clima de confiança, acolhimento e cuidado. Procuramos analisar, mais adiante, a relação desses aspectos com a inserção das crianças de seis anos no EF. Contudo, apenas alguns serão objetos de análise, tendo em vista a sua recorrência nos depoimentos dos entrevistados. Logo, considerando a seleção de alguns desses aspectos para análise, organizamos um quadro, no qual destacamos alguns desses fatores. Em seguida, analisaremos cada um desses tópicos com base em informações complementares e em documentos levantados.

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS EFICAZES X DEPOIMENTOS

Características das escolas eficazes	Depoimentos dos professores e coordenadores entrevistados
1. A definição de metas de aprendizagem	<p><i>“A gente define nossas metas no planejamento anual, nos planos de curso e nas reuniões que fazemos ao final do ano, preparando para o próximo” (Maria, professora do Colégio Excelsior).</i></p> <p><i>“O trabalho é todo organizado para cumprirmos a proposta pedagógica prevista na Matriz Curricular feita na escola [...]” (Ângela, coordenadora do Colégio Parter).</i></p> <p><i>“Nosso colégio precisa ter metas claras desde o 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Tem que ter um fio condutor. Por isso temos os coordenadores de área, pra enxergar o todo [...]” (Sônia, coordenadora do Colégio Primus).</i></p>
2. As expectativas elevadas de avaliação	<p><i>“A gente espera que todas as crianças do 1º ano sejam alfabetizadas. Queremos que eles sejam leitores críticos e conscientes” (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).</i></p> <p><i>“Bom, acho que a proposta da escola é de que os meninos, ao final do 1º ano, estejam alfabetizados, estejam letrados, que eles possam ler com fluência, que eles possam interpretar o que leem, para que sejam capazes de construir o que estão pensando, construir ideias, de ler e interpretar os textos que foram propostos a eles” (Cíntia, coordenadora do Colégio Parter).</i></p> <p><i>“A escola espera que a criança saia do 1º ano lendo e escrevendo. Que escreva frases, pequenos textos. Esse é o nosso objetivo” (Vânia, coordenadora do Colégio Primus).</i></p>

<p>3. Ambiente favorável à aprendizagem: ordenado, atraente, onde o uso do tempo, do espaço e dos recursos está voltado prioritariamente para os objetivos de aprendizagem</p>	<p><i>“A escola recentemente passou por uma reforma nos pátios, na entrada, nos acessos a cada área. O espaço da escola é grande. Até a biblioteca foi toda reformada e informatizada. O Colégio Excelsior investe muito pra criança ter um lugar legal pra brincar, pra estudar, pra leitura. Isso é fundamental pra criança gostar da escola. Ah, e o espaço deve ser seguro e limpo”</i> (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).</p> <p><i>“O planejamento do trabalho é realizado no final e início de cada ano e segue as diretrizes da coordenação central do sistema de ensino. Todas as escolas ligadas ao sistema de ensino, todas as turmas, de todos os turnos desenvolvem, ao mesmo tempo, o mesmo planejamento definido”</i> (Isabel, professora do Colégio Parter).</p> <p><i>“O colégio, apesar de funcionar no mesmo prédio há anos, possui laboratórios modernos, um grande acervo na biblioteca e está passando por uma grande reforma. A escola está se adequando para melhorar a acessibilidade com rampas e corredores mais amplos. Aqui no Fundamental, nós reformamos as áreas específicas para as crianças do 1º ano. Assim, elas têm um espaço próprio, já que são os pequeninos da escola”</i> (Vânia, coordenadora do Colégio Primus).</p>
<p>4. O ensino estruturado e metodologias de ensino</p>	<p><i>“O trabalho a ser desenvolvido nas turmas do primeiro ano é todo estruturado em objetivos que devem ser desenvolvidos em cada etapa do planejamento anual”</i> (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).</p> <p><i>“(…) nós temos uma coordenadora de Linguagem, temos o coordenador de Matemática, o coordenador de Ciências da Natureza, e o coordenador das Ciências Humanas, então tudo é feito juntamente com eles. A parte da alfabetização é toda planejada em tópicos, em metas, por etapas. Mas a gente vai adaptando de acordo com o andamento de cada turma”</i> (Sônia, coordenadora do Colégio Primus).</p> <p><i>“Dividimos os conteúdos durante o ano letivo e de acordo com o grau de dificuldade. A Matriz Curricular da Escola nos orienta para termos uma linha pra toda a escola, nos três segmentos: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Seguimos as metodologias de cada área, de acordo com os planos de curso”</i> (Ângela, coordenadora do Colégio Parter).</p>
<p>5. O monitoramento do processo de ensino-aprendizagem</p>	<p><i>“Toda semana me encontro com a coordenadora. Uma vez por semana, temos uma reunião pedagógica com todos do segmento. E, quando precisamos, nos reunimos com os pais dos alunos e a coordenadora”</i> (Maria, professora do Colégio Excelsior).</p> <p><i>“Temos encontros semanais com as coordenadoras e discutimos desde os planejamentos, as atividades diagnósticas, as dúvidas sobre cada aluno”</i> (Camila, professora do Colégio Primus).</p> <p><i>“As coordenadoras acompanham as professoras em todas as etapas e sabem praticamente como cada criança está progredindo. As atividades de avaliação são feitas em equipe”</i> (Cíntia, coordenadora do Colégio Parter).</p>

<p>6. A parceria entre família e escola</p>	<p><i>“Nós precisamos contar com os pais. Principalmente nas leituras dos finais de semana. A gente chama os pais no início do ano e já combina como eles podem nos ajudar. É uma parceria. A gente sente muito respaldo de quase todas as famílias. Tem muito interesse dos pais”</i> (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).</p> <p><i>“Olha, tem muita família parceira. Mas a cobrança também é grande. Alguns pais acompanham tudo nos detalhes”</i> (Teresa, professora do Colégio Primus).</p> <p><i>“Contamos com o apoio dos pais em tudo. A gente envia os planejamentos dos conteúdos que trabalhamos mensalmente e os pais acompanham o nosso trabalho diário”</i> (Cíntia, coordenadora do Colégio Parter).</p>
---	--

A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre cada um desses itens elencados no quadro.

A definição de metas de aprendizagem

Diversos estudos têm mostrado que a ausência de metas específicas para os três primeiros anos do EF e a ausência de progressão do trabalho voltado para a consolidação dessas metas, isto é, daquilo que é ensinado e apreendido nos processos de alfabetização e letramento, revelam-se uma realidade em algumas escolas públicas do Brasil.

Os estudos de Cruz e Albuquerque (2011), por exemplo, acompanharam turmas dos três primeiros anos de redes públicas e viram a importância de estabelecer metas claras na progressão dos anos escolares. Segundo as pesquisadoras, percebeu-se que, ao fim do 1º ciclo, os alunos ainda apresentavam muitas dificuldades na escrita, provavelmente porque, entre outros fatores, a proposta de ensino apresentava metas diluídas e objetivos não especificados para cada ano letivo (CRUZ e ALBUQUERQUE, 2011, p.126). Oliveira (2004), em sua dissertação de mestrado, acompanhou três anos do 1º ciclo de escolas municipais, com o intuito de analisar como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabético. Segundo a pesquisadora, não havia,

nos dados analisados nas escolas, um enfoque específico quanto aos conteúdos a serem ensinados por ano/ciclo da alfabetização (OLIVEIRA, 2004). Já a pesquisa de Frigotto (2005), também na escola pública, relata que a ausência de uma avaliação seletiva de um ano ao outro, sem a garantia de uma prática de ensino-aprendizagem sistemática em uma perspectiva dialógica de linguagem, impede um bom desempenho na alfabetização (FRIGOTTO, 2005).

Em contrapartida, nas três escolas participantes desta pesquisa, constatamos uma importante característica da organização das propostas pedagógicas: faz parte da organização do trabalho a apresentação de metas bem definidas, associadas a uma progressão programada de conteúdos a serem ensinados para se efetivarem as práticas de alfabetização propostas. As três escolas se organizam a partir de um planejamento geral, revisado anualmente, geralmente definido pela direção das escolas, juntamente com os professores e coordenadores no período anterior ao ano letivo e compõem o *Projeto Político Pedagógico da Escola*.

Outra prática comum é a segmentação do planejamento anual dos conteúdos programáticos em etapas trimestrais que organizam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, bem como para orientar os alunos e seus familiares quanto aos conteúdos que serão objeto de estudo e de avaliação.

Nessas escolas, o planejamento anual parece ser objeto merecedor de grande atenção das instituições, visando alcançar os resultados acadêmicos esperados, como se vê a seguir:

Eu faço aqui na escola o planejamento anual no final do ano anterior, em dezembro. Nessa época, também faço o planejamento específico previsto da primeira etapa do ano letivo. Depois apresentamos nossas propostas e decidimos tudo em equipe. As turmas precisam seguir o planejamento estipulado para a série. Nas outras etapas do ano letivo, o planejamento detalhado é feito coletivamente ao longo do ano. Se planejarmos tudo o que queremos ensinar e trabalharmos com os meninos a cada etapa, podemos enxergar onde queremos que eles cheguem ao final do ano (Maria, professora do Colégio Excelsior).

O trabalho é todo organizado para cumprirmos a proposta pedagógica prevista na Matriz Curricular elaborada pela direção da escola. Em dezembro, a gente realiza o planejamento anual considerando todos os

conteúdos previstos para serem trabalhados em cada etapa do ano letivo. Todos participam desse planejamento, pois a experiência que cada professora viveu em um ano ajuda a planejarmos as atividades do próximo ano. Dividimos os conteúdos durante o ano letivo e de acordo com o grau de dificuldade. Nessa época, também planejamos os projetos interdisciplinares, as atividades complementares, as excursões, as feiras de livro (Ângela, coordenadora do Colégio Parter).

Nosso colégio precisa ter metas claras desde o 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Tem que ter um fio condutor. Por isso, temos os coordenadores de área, pra enxergar o todo e conduzir o trabalho. O ano inteiro a gente está sempre retomando, mas em dezembro tem a semana para o planejamento com todas as professoras. Além das professoras de sala, também participam os coordenadores de área. Então, nós temos uma coordenadora de Linguagem, temos o coordenador de Matemática, o coordenador de Ciências da Natureza, e o coordenador das Ciências Humanas, então tudo é feito juntamente com eles (Sônia, coordenadora do Colégio Primus).

A partir desses depoimentos, podemos considerar que, na organização das práticas de alfabetização e letramento, o planejamento – anual ou mensal – é um importante instrumento de controle e organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas, mesmo considerando-se a autonomia dos profissionais da educação perante a execução das propostas e diretrizes estabelecidas. Também constatamos, através dos depoimentos e da consulta aos planejamentos referentes ao 1º ano do EF arquivados nas escolas, que a busca pelos objetivos e metas das escolas é feita de forma sistemática por uma equipe de professores e coordenadores. Isso significa que o planejamento é considerado um instrumento efetivo na organização do trabalho pedagógico.

Vale ressaltar ainda que, até há pouco tempo, a prática de muitas escolas (particulares e públicas) desconsiderava a participação dos professores na elaboração dos planejamentos pedagógicos, caracterizando-se como um modelo hierarquizado de organização de trabalho docente. Felizmente, nota-se que, hoje, essa prática tem dado lugar a uma participação mais coletiva³⁸, em que o professor

³⁸ Em 2004, foi publicado o “Indique” (Indicadores da Qualidade na Educação) que é um instrumento de avaliação que visa ao envolvimento de toda a comunidade escolar em processos de melhoria da qualidade da educação em instituições de EF. Nesta proposta, a escola é avaliada qualitativamente com base em indicadores agrupados em um conjunto de dimensões, a saber: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico-escolar e acesso e permanência dos alunos na escola. O Indique foi desenvolvido com a colaboração de instituições de referência na área de educação, especialistas e órgãos

se coloca como agente do processo e não como mero executor de planos definidos por especialistas. A professora Maria, do Colégio Excelsior, por exemplo, afirma que elabora um planejamento e depois este é revisto por uma equipe que tentará implementá-lo durante o ano. A dimensão individual da ação docente, constituída pela formação, pelos conhecimentos, pela participação e pela experiência da professora, acaba sendo incorporada na dimensão coletiva e contribui para que o planejamento tenha um caráter mais participativo. Nesse sentido, concordamos com Silva, quando, ao avaliar a questão do planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento, afirma que

um dos desafios a ser enfrentado no processo de planejamento dos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula é a articulação entre a dimensão individual e a dimensão coletiva e institucional. Assim, as possibilidades individuais precisam estar integradas e articuladas com fatores de ordem social e coletiva de cada escola (SILVA, 2008, p.39)

Também se destaca nos depoimentos a dimensão temporal de pensar e elaborar o planejamento. Essa dimensão aponta para uma antecipação das ações que repercutem de forma positiva no desenvolvimento do trabalho. Vimos que, nas três escolas investigadas, o planejamento anual é feito em um período do ano determinado, geralmente no mês de dezembro do ano anterior. Isso significa que, antes mesmo de constituírem as turmas e avaliarem suas aquisições no início do ano letivo, as escolas já definem metas a serem alcançadas e conhecimentos a serem ensinados. Os necessários ajustes a essas expectativas de ensino e aprendizagem ocorrem logo no início do ano letivo, após o processo de enturmação, já relatado.

Além disso, para que os professores e educadores consigam planejar de forma participativa, é de se esperar que as escolas ofereçam condições de trabalho para isso. Em muitas instituições escolares do país, sabe-se que os professores

governamentais. A coordenação do seu processo de formulação foi de responsabilidade da Ação Educativa, Unicef, PNUD e Inep/MEC. Para mais informações, ver: <http://www.acaoeducativa.org.br/indicadores/>. Acesso em 16 jan. 2013.

trabalham em mais de um turno, despendem muitas horas com correções dos trabalhos de alunos e não possuem disponibilidade de tempo para reuniões extras. A situação das instituições particulares de ensino também se encaixa nesse quadro, pois muitas se veem limitadas também por questões trabalhistas como o pagamento de horas extras. Diante desse contexto, as escolas da rede privada costumam organizar o calendário letivo para que atividades como o planejamento anual, a elaboração dos planos cotidianos de ensino, a distribuição das atribuições dos professores em suas áreas de atuação sejam feitas ao final do ano, em dezembro. A escolha desse período é justificada como sendo um período em que os profissionais não estão de férias, isto é, ainda cumprem obrigações no interior da escola, mas também não estão com alunos nas salas de aula, pois estes já cumpriram o calendário escolar previsto.

Outro aspecto a ser mencionado partiu do depoimento da coordenadora Sônia, do Colégio Primus e se refere ao papel dos coordenadores pedagógicos na gestão do trabalho. Ela mencionou a participação dos coordenadores de área na elaboração do planejamento anual, feito por todos os professores. Sobre isso, podemos fazer duas reflexões. Em primeiro lugar: como as três escolas investigadas oferecem também o segmento do EM, o planejamento dos conteúdos do EF procura oferecer aos alunos, desde cedo, a oportunidade de se aproximarem de conteúdos como os das disciplinas Geografia, Ciências e História. O planejamento anual do 1º ano envolve conteúdos das áreas de Linguagens (Português e Matemática), Ciências da Natureza e Ciências Humanas, exatamente as áreas de avaliação do ENEM. Em segundo lugar: ao oferecerem conteúdos das demais áreas, as escolas alcançam boa reputação acadêmica no mercado, pois a oferta de muitas disciplinas passa a ser um sinal de que a escola se preocupa com a boa formação e os índices de aprovação nos vestibulares.

Segundo as professoras do Colégio Primus, no planejamento anual dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa, para cada etapa do ano são previstos alguns blocos de conhecimentos como: leituras (gêneros textuais), gramática, ortografia e produção textual. As professoras também informaram que os alunos seguem um livro didático e esse planejamento anual mais genérico é feito em

cima dos conteúdos previstos no livro didático. Depois, é feito outro planejamento bem específico com a delimitação do que será trabalhado a cada mês.

Embora não tenhamos tido acesso ao planejamento anual na versão final e mais detalhada (vale ressaltar que o acesso a esses documentos não foi uma tarefa fácil), podemos concluir que a elaboração das metas, divididas por etapas, com conteúdos definidos, sugere que a escola elabora seu planejamento antecipadamente e de forma organizada para cumprir suas propostas. Acreditamos também que alguns conteúdos de gramática e ortografia deveriam ser enfatizados em outras séries do EF, para que o foco do 1º ano fosse a questão da alfabetização e do letramento. Contudo, como vimos anteriormente, parte significativa das crianças inseridas no 1º ano das escolas pesquisadas chega com o domínio do sistema alfabético e/ou com essa etapa bem avançada, o que possibilita a definição de avanços mais significativos nos seus conhecimentos linguísticos.

Cabe ressaltar, também que, não sendo o objetivo deste estudo explicitar as questões de análise dos planejamentos das escolas particulares, não coletamos dados suficientes para uma investigação mais aprofundada no sentido de obtermos mais informações sobre o desenvolvimento das atividades pertinentes a cada meta e conhecimentos previstos. Nossa intenção foi apenas contextualizar como as escolas investigadas se organizam na definição das metas de aprendizagem que é uma característica da organização das escolas eficazes.

As expectativas elevadas de avaliação

O impacto das escolas para o desempenho acadêmico dos alunos é objeto de estudo de uma área específica da Sociologia da Educação. Para a realização das pesquisas sobre o *efeito das escolas*, os estudos devem controlar as características de origem social dos alunos e do contexto das escolas, no sentido de contribuir para ampliar a compreensão sobre a situação educacional brasileira, em especial no que se refere às desigualdades educacionais. Nesse contexto, uma das variáveis usadas para analisar o desempenho acadêmico de um grupo de alunos pertencente a um contexto bem específico de escolas é o sistema de avaliação acadêmica.

No caso do presente estudo, as escolas investigadas pertencem à rede particular de ensino, são tidas como boas escolas pela comunidade e possuem características das escolas eficazes. Dessa forma, podemos perceber uma valoração das avaliações formais por parte das escolas, no sentido de que as avaliações apresentam certo prestígio (avaliações formais, sistemáticas e rigorosas são associadas pela comunidade como sinônimo de qualidade da proposta educacional), papel importante na organização das escolas que apresentam expectativas elevadas para os seus alunos.

Em todas as três escolas investigadas, o desempenho dos alunos é definido por meio de *atividades avaliativas* que recebem uma pontuação ao final de cada etapa. Os alunos que apresentam baixo desempenho geralmente são monitorados por meio de atividades complementares, tais como *aulas de recuperação paralela e provas suplementares*. No Ensino Médio, por exemplo, essas expectativas estão diretamente relacionadas com a aprovação no vestibular. Para atingir essas expectativas de aprovação, nesse nível de ensino, as escolas apresentam atividades complementares, tais como cursos extras, seminários, viagens extracurriculares e excursões com propósitos pedagógicos.

Nas escolas investigadas, as avaliações são feitas por um grupo de professores e analisadas por um grupo de coordenadores. Apesar de termos tido acesso às avaliações no decorrer das entrevistas, as escolas não permitiram que fizéssemos cópias das mesmas, por se tratar de avaliações de um ano letivo em curso. A coordenadora Sônia do Colégio Primus afirmou, informalmente, que as atividades avaliativas do 1º ano não devem seguir o mesmo padrão com critérios de elaboração rígidos como das outras séries, embora os professores devam ter ciência de como os alunos serão avaliados nas outras séries. Segundo ela, as atividades do 1º ano devem avaliar o crescimento do aluno em comparação com o progresso que o próprio aluno fez durante um determinado período de tempo, sendo, por esse motivo, mais flexíveis.

Em cada etapa (geralmente as escolas se organizam em três etapas avaliativas durante o ano), as crianças são avaliadas por meio de diversas atividades formais. Quase sempre as situações avaliativas são realizadas sem que as crianças percebam que estão sendo avaliadas. O fato de o aluno não saber o dia

certo da avaliação (fator surpresa) é considerado pela escola uma forma de controle e, ao mesmo tempo, como estratégia para se incentivar o desenvolvimento de uma postura de estudo permanente do aluno e não apenas para avaliações previamente anunciadas. Dessa forma, é reforçada nas crianças, desde o 1º ano, a ideia de que “devem estudar sempre”, independente da data das avaliações.

Ao final da etapa, as crianças fazem atividades avaliativas como parte do calendário oficial da instituição, que é válido para todo o segmento do EF. As avaliações são corrigidas e entregues para as famílias, juntamente com um boletim de notas ou relatórios descritivos. As avaliações realizadas pelo Colégio Primus recebem notas (numéricas), o que também pode ser considerada como medida e controle do trabalho das escolas pelas famílias. Todos esses aspectos reforçam as características de excelência e bom desempenho que buscam as escolas eficazes.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de controles avaliativos das escolas. A FIGURA 1 reproduz um boletim de um aluno do Colégio Parter,

FIGURA 1 - BOLETIM DE UM ALUNO DO COLÉGIO PARTER

MATERIAS	APROVEITAMENTO							MÉDIAS DA TURMA				FALTAS			
	1ºEt	2ºEt	3ºEt	ACM	REC	Final	1ºEt	2ºEt	3ºEt	ACM	1ºEt	2ºEt	3ºEt	ACM	
LÍNGUA PORTUGUESA	DD	DD	EA	EA		EA					4	3	7		
MATEMÁTICA	EA	EA	BD	BD		BD					4	3	7		
HISTÓRIA	EA	EA	BD	BD		BD					2	0	2		
GEOGRAFIA	BD	BD	BD	BD		BD					2	0	2		
CIEÊNCIAS	EA	EA	BD	BD		BD					1	0	1		
EDUCAÇÃO FÍSICA	EA	EA	BD	BD		BD					3	1	4		
LÍNGUA EST. INGLÊS	EA	BD	BD	BD		BD					1	0	1		
EDUCAÇÃO MUSICAL	BD	BD	BD	BD		BD					2	1	3		
ENSINO RELIGIOSO	BD	BD	BD	BD		BD					0	0	0		
ARTE	EA	BD	BD	BD		BD									

(*) Notas abaixo da média. A média para aprovação é 60%.

BD = Bom desempenho; EA = Em Aquisição; DD = Demonstra Dificuldade

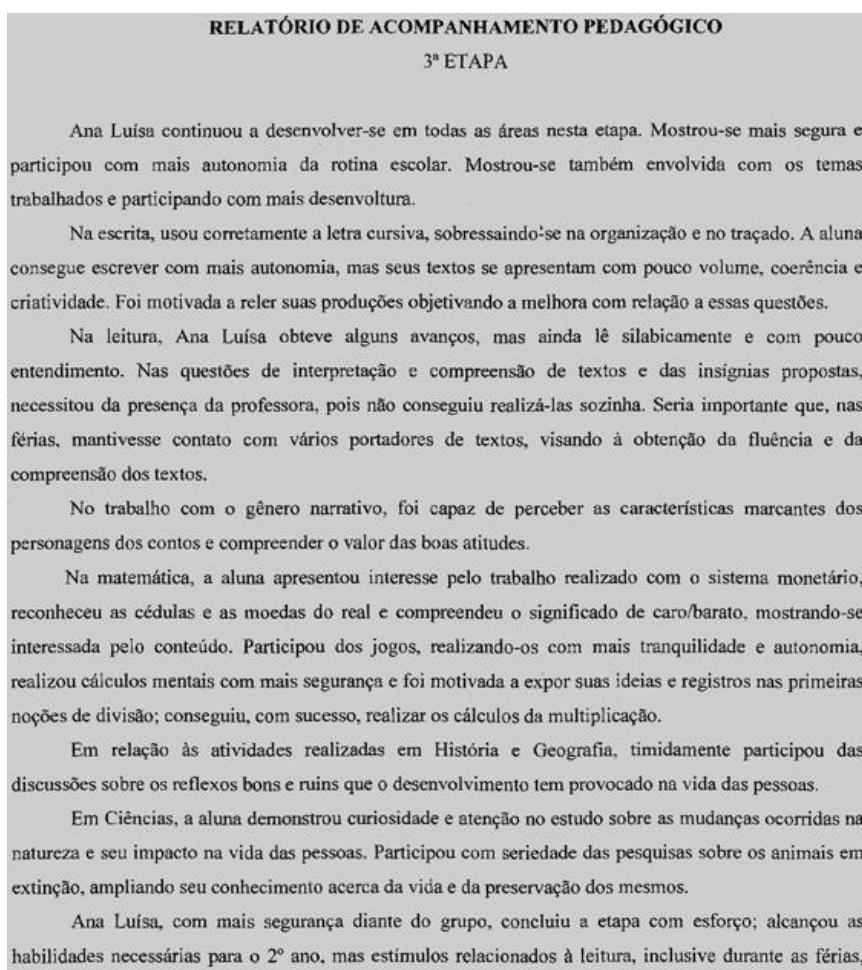
OBSERVAÇÕES:
Aluno(a) APTO

Este relatório do Colégio Santo Agostinho - Fielidade e excelência em educação. 04/05/2016

Observa-se, neste caso, que o Colégio Parter, diferente do Primus, não utiliza notas com valores numéricos para representar os desempenhos dos alunos. Nesse caso, o código de representação utilizado são os conceitos: BD (bom desempenho); EA (em aquisição); DO (demonstra dificuldade). O uso desse tipo de procedimento exige a descrição objetiva dos conhecimentos em pauta avaliados, principalmente no que se refere às aquisições dos alunos apontadas de forma classificatória. Caso contrário, podem confundir os pais e alunos, ao invés de esclarecer objetivamente o que podem significar em relação ao processo de aprendizagem da criança. Nesse sentido, além do boletim acima, os pais recebem um relatório mais detalhado que procura explicar as aquisições do aluno durante cada etapa avaliativa.

A FIGURA 2 apresenta um relatório que descreve o desempenho de uma criança e contribui para compreendermos as estratégias avaliativas postas em prática.

FIGURA 2 – RELATÓRIO DE UM ALUNO DO COLÉGIO PARTER



Observa-se, no relatório, a preocupação em se descrever de forma mais objetiva algumas das aquisições do aprendiz nas diversas áreas de conhecimento, além de se apontar algumas orientações de acompanhamento em casa. Durante a entrevista com a coordenadora, fomos informados de que esses relatórios são entregues aos familiares em reuniões individuais, devidamente agendadas ao longo do ano letivo, com o objetivo de esclarecer o seu conteúdo e apresentar orientações mais detalhadas. De maneira geral, todos os pais participam dos encontros agendados e procuram seguir as orientações propostas pela escola.

Como vimos nas FIGURAS 1 e 2, a escola exerce sua função de controle e, através das notas, conceitos e dos relatórios, mantém uma relação mais estreita com as famílias. A escola apresenta elevadas exigências no desempenho dos seus alunos, papel que parece ser dividido com as famílias, que escolhem as escolas para seus filhos também em função do alto nível de cobrança.

A partir desses dados, é importante destacar que a avaliação de resultados se insere nos modelos de reorganização e gestão dos sistemas de ensino voltados para a qualidade. Além das avaliações internas, as escolas são avaliadas externamente quanto ao seu desempenho, nos *rankings* divulgados pela mídia após avaliações de âmbito nacional como a prova do ENEM, fato que foi mencionado no capítulo anterior, quando fizemos a caracterização do perfil das escolas. Além disso, algumas escolas criam o seu próprio sistema de avaliação interno, nos moldes semelhantes aos utilizados pela avaliação sistêmica. É o caso, por exemplo, do Colégio Parter que contrata a consultoria de profissionais que atuam junto a órgãos públicos e privados, para a elaboração de matrizes e procedimentos de avaliação sistêmica dos alunos que estudam nas escolas que compõem o sistema de ensino. Embora esse procedimento não tenha sido citado no âmbito dos primeiros anos do EF, a avaliação cumpre um papel importante.

Por outro lado, também fomos informados de que, de modo a cumprir as diretrizes nacionais que impedem a reprovação das crianças de seis anos no primeiro ano de escolarização, as escolas procuram estreitar a relação com os familiares, exigindo o acompanhamento sistemático das crianças e, nos casos daquelas que apresentam desempenhos aquém dos esperados nas metas do planejamento, as famílias são orientadas a buscar ajuda suplementar em serviços

de apoio especializado nas dificuldades de aprendizagem. De maneira geral, essas solicitações ocorrem em relação ao processo de alfabetização.

A promoção da eficácia da escola requer, desse modo, a avaliação interna e externa do desempenho do conjunto das escolas dos sistemas de ensino não apenas como fonte de informação para o planejamento da provisão de recursos financeiros e assistência técnica, mas também como estratégia para induzir, em cada estabelecimento escolar, a responsabilidade pelos resultados. No caso das escolas particulares, o resultado da eficácia escolar retorna para as próprias instituições, em forma de prestígio, de mais alunos e, conseqüentemente, mais recursos financeiros.

O ambiente favorável à aprendizagem

Constamos, no decorrer da pesquisa, que as três escolas investigadas situam-se na região centro-sul de Belo Horizonte e ocupam prédios com excelente infraestrutura física, como se vê nos depoimentos abaixo:

“A escola recentemente passou por uma reforma nos pátios, na entrada, nos acessos a cada área. O espaço da escola é grande. Até a biblioteca foi toda reformada e informatizada. O Colégio Excelsior investe muito pra criança ter um lugar legal pra brincar, pra estudar, pra leitura. Isso é fundamental pra criança gostar da escola. Ah, e o espaço deve ser seguro e limpo” (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).

“O planejamento do trabalho é realizado no final e início de cada ano e segue as diretrizes da coordenação central do sistema de ensino. Todas as escolas ligadas ao sistema de ensino, todas as turmas, de todos os turnos desenvolvem, ao mesmo tempo, o mesmo planejamento definido” (Isabel, professora do Colégio Parter).

“O colégio, apesar de funcionar no mesmo prédio há anos, possui laboratórios modernos, um grande acervo na biblioteca e está passando por uma grande reforma. A escola está se adequando para melhorar a acessibilidade com rampas e corredores mais amplos. Aqui no Fundamental, nós reformamos as áreas específicas para as crianças do 1º ano. Assim, elas têm um espaço próprio, já que são os pequeninos da escola” (Vânia, coordenadora do Colégio Primus).

Além da estrutura física, as três escolas parecem favorecer um ambiente propício à aprendizagem, seja através da proximidade com meios de cultura (teatros, parques, casas de exposição) e ambientes letrados.

A coordenadora Laura, do Colégio Excelsior, apontou para o fato de a biblioteca ter sido recentemente informatizada. Além disso, chama a atenção a boa estrutura física e pedagógica das salas de aula. Na escola Parter, por exemplo, as salas de aula do primeiro ano possuem mobiliário adequado à idade dos alunos, além de espaço organizado para a utilização pelos alunos de brinquedos, materiais diversos e de boa qualidade de leitura e materiais pedagógicos que podem ser utilizados livremente, nos intervalos das atividades coletivas e/ou como apoio para a sua realização. Todas as salas contam com recursos tecnológicos para projeção de filmes e atividades didáticas. Já a coordenadora Vânia, do Colégio Primus, destacou as reformas para melhorar a acessibilidade dentro das dependências da escola. Além das características físicas, a professora Isabel, do Colégio Parter, mencionou o fato de a escola estar integrada em um plano de ensino com outras escolas do sistema de ensino.

Todas essas características mostram a preocupação das escolas em oferecer um ambiente favorável à aprendizagem, fator facilitador do bom desempenho das instituições escolares.

O ensino estruturado e metodologias de ensino

Um aspecto importante da organização das práticas de alfabetização refere-se ao trabalho estruturado que consiste na organização e apresentação antecipada de objetivos e de atividades de ensino-aprendizagem, visando a ajudar o estudante e seus familiares no processo de construção do conhecimento.

Acrescente a isso que, ao estruturar as etapas de estudo, bem como os conteúdos de cada aula, o professor antecipa, de forma organizada, todas as etapas do trabalho escolar: identifica os objetivos que pretende atingir; indica os conteúdos que serão desenvolvidos, assim como os respectivos textos para a leitura antecipada do aluno; seleciona os procedimentos que utilizará como estratégias de

ação (atividade extraclasse, pesquisa, leitura, trabalho individual e em grupo etc.); e prevê quais instrumentos empregará para avaliar o progresso do aluno (exercícios de fixação, produção de texto, prova escrita, participação em aula, entre outros).

Como exemplo dessa situação, logo no início do ano letivo, os alunos do Colégio Parter recebem antecipadamente uma folha com uma lista dos conteúdos que serão ensinados, com a definição dos textos que tratam dos conteúdos a serem abordados e das tarefas que serão propostas, para as quais deverão se organizar.

Outra estratégia utilizada pelo colégio é a organização de um caderno de atividades complementares, denominado “atividades de orientação de estudo”. Trata-se de um caderno que apresenta, antecipadamente, no início de cada semestre letivo, um conjunto de atividades complementares relacionadas a todas as disciplinas curriculares. Além de cumprir a função de organizar os estudos complementares do aprendiz, possibilita-lhe, juntamente com os familiares, prever os conteúdos que serão ensinados e os tipos de habilidades e domínios que lhes serão exigidos em cada etapa do planejamento anual.

As outras duas escolas também possuem estratégias de organização e estruturação do trabalho. Tanto o Colégio Excelsior quanto o Colégio Primus apresentam para os pais, nas reuniões pedagógicas no começo do ano, o conteúdo de cada disciplina em forma de esquemas e gráficos.

A concentração no processo de ensino e aprendizagem também pode ser qualificada pelas ações de homogeneização das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nas escolas investigadas, para todas as turmas de alfabetização do primeiro ano, por exemplo, é previsto o desenvolvimento semanal de um único conjunto de atividades que são elaboradas antecipadamente.

As variações da sequência de sua apresentação dependem de fatores como os dias previstos para a disciplina no horário semanal e as subjetividades próprias da experiência de cada professor. Contudo, ao se observar os cadernos dos alunos de todas as turmas do primeiro ano, os conteúdos ensinados, bem como as atividades destinadas à sua sistematização são, com frequência, os mesmos. Essa padronização nos planejamentos semanais das atividades foi observada nas três escolas, sugerindo uma característica presente nos estudos de *eficácia escolar*.

Embora as três escolas não façam uso de apostilas nos primeiros anos do EF, a estruturação do trabalho pedagógico ficou evidenciada pelo uso dos materiais elaborados pela escola para utilização no processo de alfabetização. Apesar de termos tido acesso aos materiais, optamos por não reproduzi-los nesse estudo por não ser o foco principal da pesquisa.

De maneira geral, os profissionais entrevistados não apontaram para a adesão da sua escola à escolha de um determinado método de alfabetização, mas descreveram diversos tipos de ações e metodologias para o desenvolvimento das práticas de ensino da língua escrita.

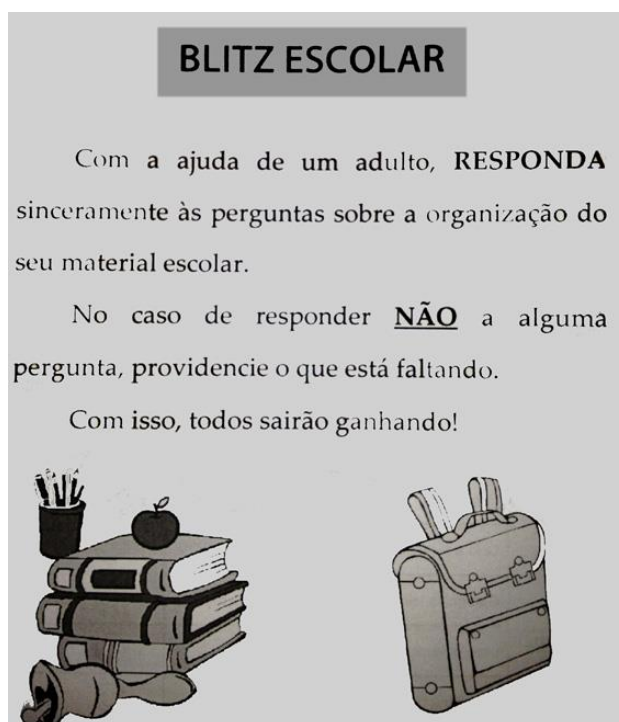
O monitoramento do processo de ensino-aprendizagem

Diversas características escolares relacionadas com a ênfase acadêmica da escola – isto é, com a primazia do ensino e da aprendizagem, a despeito de as escolas eventualmente lidarem com outras demandas sociais mais amplas – mostraram-se associadas à eficácia escolar das propostas pedagógicas postas em desenvolvimento.

O monitoramento constante da aprendizagem incide sobre os dados relativos ao desempenho do estudante, programas comportamentais e às percepções de professores sobre a aprendizagem de seus alunos. Esses procedimentos tendem a facilitar a tomada de decisões voltadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Na figura a seguir, vemos um exemplo de como as escolas fazem o monitoramento das atividades feitas pelos alunos. A FIGURA 3 mostra a atividade “Blitz escolar” do Colégio Primus, através da qual os alunos são estimulados a passarem por uma autoavaliação e a repensarem se estão levando o material necessário para a escola. Dessa forma, além de monitorar os alunos, a escola lembra aos pais o compromisso de acompanharem a vida escolar dos filhos.

FIGURA 3 – MATERIAL ENTREGUE PARA OS ALUNOS PELO COLÉGIO PRIMUS



Como outro exemplo dessa situação, os alunos do primeiro ano de escolarização do Colégio Parter recebem e devem afixar no caderno de Para Casa um conjunto de orientações que devem ser seguidas por eles (e monitoradas pelos familiares) que trazem dicas sobre o que consideram importante nos procedimentos que envolvem a realização das atividades extraclasse. Da mesma maneira, os pais são convidados a participar, a acompanhar e monitorar seus filhos nas atividades escolares.

A pesquisa também revelou que os pais são automaticamente comunicados sobre descumprimento pelo aluno das tarefas extraclasse. Por meio de anotações diárias na agenda pessoal do aluno é informado se o aprendiz realizou ou não todas as tarefas propostas. É sempre necessário que um familiar assine as observações feitas na agenda como forma de manifestar estar ciente dos problemas e de que procurará corrigir as condutas.

É importante ressaltar também as estratégias utilizadas pelas escolas quando alguns alunos não correspondem às expectativas de aprendizagem esperadas pela escola. Nesse caso, as escolas oferecem aulas de reforço, complementação de

estudos, aulas de recuperação paralela, oficinas com atividades extras para o trabalho com coordenação motora e um atendimento, em pequenos grupos, com atividades de cunho psicológico. Os pais são orientados, em alguns casos, a procurar ajuda especializada, como avaliações com outros profissionais.

No que tange ao comprometimento das famílias na educação, Moraes (2012) enfatiza que o fracasso da alfabetização na escola brasileira “tem atingido quase exclusivamente as crianças pobres, oriundas das famílias de meio popular” (MORAIS, 2012, p. 22). Moraes argumenta que, nas classes médias, é muito raro encontrarmos crianças ao final do primeiro ano escolar que não tenham compreendido a escrita alfabética e começado a aprender a relação entre letra e som. Segundo o autor, isso ocorre porque as escolas privadas responsabilizam as famílias de classe média a buscarem outros apoios como psicopedagogos, fonoaudiólogos e professores de reforço.

Além disso, a pesquisa também evidenciou que as escolas recolhem e usam uma variedade de informações para melhorar o ensino e a aprendizagem – avaliação diagnóstica, avaliações formais e informais – que são sistematicamente socializadas aos familiares. Entretanto, abordaremos essa temática com maior profundidade na terceira parte desse capítulo.

A parceria entre a família e a escola

A parceria família-escola também apresenta uma característica comum entre as escolas privadas. Entre a classe média, a escolaridade dos filhos constitui-se elemento central do projeto educacional. Da mesma forma, as estratégias domésticas e os investimentos parentais, escolarmente rentáveis, são submetidos a um controle diário e sistemático que favoreçam a melhor *performance* escolar do filho.

Em seus estudos sobre as classes médias e a escola, Nogueira (2010) enfatiza que o “modo” com que cada família vivencia suas condutas e escolhas e o “sentido” que a elas atribui passam a ser analisados no centro das discussões sociológicas mais atuais. A autora destaca também os avanços teóricos obtidos pelo

pensamento sociológico na relação das classes médias com o universo escolar: “Na esteira desse movimento, surgem obras interessadas, ao mesmo tempo, pelos novos modos de formação das elites e pelas condutas educativas das camadas médias num contexto de acirramento da competição escolar” (NOGUEIRA, 2010, p.214).

Fialho (2012), em recente dissertação de mestrado, analisa a relação entre o envolvimento das famílias de classes médias com o sucesso escolar dos filhos, a partir das estratégias educacionais construídas e implementadas pelos pais. Essas estratégias, apresentadas inicialmente nos estudos de Nogueira (2010), são: o acompanhamento contínuo e sistemático da vida escolar, a intensificação do contato família e escola, a ajuda regular nos deveres de casa, o investimento em atividades extraclasse, o monitoramento do tempo livre, a escolha do estabelecimento de ensino e a internacionalização dos estudos.

Nas três escolas investigadas são previstas reuniões coletivas com os pais no início de cada semestre. Geralmente são reuniões informativas. As reuniões individuais podem ocorrer de três formas: previstas no calendário escolar, e/ou a partir de necessidades emergentes do aprendiz, ao longo do ano letivo; e por demanda da própria família. Percebemos, nas três instituições, um local reservado e muito apropriado (salas confortáveis e com privacidade que permitem o contato de mais de uma família, ao mesmo tempo) para o atendimento dos pais. O fato de o local ser mais recuado das salas de aula também contribui para o atendimento de dois aspectos (pedagógicos e da imagem da escola): por um lado, funciona como um “cartão de visitas” para os pais sobre a estrutura escola, pois passam a ver a escola como um lugar tranquilo e acolhedor. Por outro lado, funciona como uma forma de legitimar a parceria estabelecida entre família/escola, sem que o aluno se sinta na berlinda ou fique exposto. Esses pequenos detalhes caracterizam bem as relações estabelecidas entre os pais e a escola, visando ao sucesso dos alunos.

Para terminar, a análise desses fatores revela o quanto é especialmente complexa a questão da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas particulares e, conseqüentemente, os resultados positivos na alfabetização de crianças de seis anos devem ser analisados como uma combinação de vários fatores estruturantes do trabalho da escola e não apenas de um deles. É preciso

considerar desde a definição de metas de aprendizagem, as expectativas elevadas de avaliação, o ambiente favorável à aprendizagem, o ensino estruturado com metodologias de ensino, o monitoramento do processo ensino-aprendizagem e a parceria entre família e escola como os fatores que mais caracterizam as escolas eficazes e, conseqüentemente, as três escolas do presente estudo.

Parte III

Alguns indicadores sobre a proposta curricular de alfabetização para o 1º ano do EF

Durante a realização da pesquisa, percebemos, através dos depoimentos, que a entrada no EF da criança de seis anos tem apontado para um importante desafio: a definição das práticas curriculares de alfabetização mais adequadas ao ensino e à formação de crianças nessa faixa etária. A esse desafio, poderíamos acrescentar outros questionamentos: de que modo essas práticas curriculares podem ser aprimoradas para favorecer o domínio da compreensão em leitura? As escolas particulares trabalham com todos os grandes eixos de aprendizagem da alfabetização e letramento? Como as escolas lidam com as crianças que não alcançam essas habilidades no primeiro ano de escolarização? De que forma as escolas se organizam e criam competências para lidar com essas questões?

Assim, refletir sobre algumas questões relacionadas com o currículo das escolas nessa área de ensino emergiu como outra importante dimensão da pesquisa. Entendemos que a definição de currículo nesse estudo se aproxima da posição defendida por Sacristán (2000), segundo a qual o currículo é o “conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que

se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações” (SACRISTÁN, 2000).

Não temos a pretensão, neste trabalho, de realizar uma discussão aprofundada sobre as propostas curriculares das escolas participantes, nem tampouco analisá-las conceitualmente. Interessa-nos apenas situar alguns aspectos relacionados a essa temática não só pela sua atualidade, mas também porque nos permitirá uma abordagem mais abrangente das propostas pedagógicas apresentadas pelas escolas pesquisadas. Essa decisão se justifica pelo fato de percebermos, nos depoimentos, que certos conteúdos ensinados foram usados como argumento na definição das práticas de alfabetização postas em desenvolvimento.

Finalmente, cabe esclarecer que as análises apresentadas nessa última parte, ao nos apoiarmos nos depoimentos dos entrevistados, permitiu que verificássemos como os discursos com frequência dialogavam particularmente com as nomenclaturas e as definições dos conhecimentos inerentes aos processos de alfabetização e letramento, apresentados na coleção *Instrumentos da Alfabetização*, volume 2, produzida pelo CEALE.

Através dos depoimentos, percebemos que essa coleção serviu também como referência (direta e indireta) no trabalho de alfabetização desenvolvido nas escolas pesquisadas e não apenas nas escolas públicas, conforme sua destinação original. A referência direta foi detectada a partir de consultorias realizadas por profissionais que atuam no CEALE junto aos colégios Parter e Primus.

No Colégio Parter, profissionais do CEALE/UFMG que atuam em projetos de avaliação sistêmica têm prestado, nos últimos anos, uma consultoria pedagógica para a coordenação geral do sistema de ensino ligado ao Colégio Parter – consequentemente reproduzida para todas as escolas do sistema - com o objetivo de orientar a elaboração de instrumentos de avaliação internos, bem como definir uma matriz de referência, tanto para a avaliação como para o ensino da língua escrita, para as habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças nos primeiros anos de escolarização e nos outros segmentos de ensino.

Em decorrência desse trabalho, os profissionais das escolas tiveram acesso a diversas publicações do CEALE, com destaque para o volume 2 da coleção

Instrumentos da Alfabetização que apresenta uma lista de conteúdos e capacidades que norteiam a aquisição da língua escrita. No Colégio Primus, de forma mais pontual, mas não menos importante, durante o primeiro ano de ampliação do EF, a instituição recorreu a uma consultoria do CEALE com o objetivo de orientar a definição de algumas diretrizes curriculares para o trabalho com as turmas que seriam criadas. Nesse contexto, a publicação e seu conteúdo foram objetos de estudo e reflexão sistemática. Além disso, alguns profissionais dessa escola participaram de cursos de atualização ministrados por professores que integram o CEALE.

Por outro lado, no Colégio Excelsior foi verificada uma influência indireta do material de referência do CEALE. Tanto a coordenadora quanto uma das professoras do 1º ano manifestaram conhecer o material do CEALE informalmente, embora também usassem outras fontes de referência teóricas para a elaboração dos planos e metas de aprendizagem.

É com base nessas justificativas que as análises apresentadas adiante estão fundamentadas nos pressupostos apresentados nessa coleção e estabelecem um diálogo com os conteúdos descritos. Logo, a nomenclatura de *Capacidades de alfabetização* passa a ser adotada como referência dos pressupostos da proposta curricular das três escolas investigadas.

Em função desses objetivos, organizamos a última parte deste capítulo em três itens. No primeiro, discutimos os dados que apontam para as metas de aprendizagem previstas pelas escolas para consolidar a alfabetização. No segundo item, aprofundamos a questão da alfabetização e do letramento: analisamos o que as escolas esperam que os alunos saibam ao chegar ao 1º ano do EF com relação à alfabetização, discutimos algumas concepções que suportam as escolhas feitas pelas escolas e como os eixos de aprendizagem são vistos pelos professores e coordenadores das escolas investigadas. As estratégias avaliativas realizadas antes da entrada das crianças no 1º ano, assim como as atividades diagnósticas previstas para o início do primeiro ano de escolarização foram discutidas no terceiro item.

3.3.1 As metas de aprendizagem propostas pelas escolas

De forma breve, cabe esclarecer que a Coleção *Instrumentos da Alfabetização*, produzida pelo CEALE/UFMG, é composta de sete volumes. No segundo volume, intitulado “Capacidades da alfabetização”, encontramos a apresentação de cinco grandes eixos de ensino que estruturam os processos de alfabetização e letramento: a compreensão e valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita, a leitura, a produção escrita e o desenvolvimento da oralidade.

Sabe-se que as capacidades linguísticas e comunicativas se estendem por todo o processo de escolarização e não são específicas do 1º ano da EF. É importante ainda salientarmos que os grandes eixos da alfabetização são parte de um processo único, sendo assim indissociáveis e simultâneos. A organização dos eixos de forma separada tem como principal objetivo a fácil visualização das metas da alfabetização para o 1º ano.

Apresentaremos, a seguir, apenas a seleção, dentre todos os dados coletados, de um depoimento considerado como o mais significativo sobre cada eixo, pois trataremos desse assunto com maior profundidade à frente. Organizamos os depoimentos em um quadro, com o intuito de melhor visualizarmos os eixos do ensino da língua escrita.

QUADRO 2 – EIXOS DE ALFABETIZAÇÃO X DEPOIMENTOS

Eixos da alfabetização:	Depoimentos de professores e coordenadores das escolas investigadas:
Compreensão e valorização da cultura escrita	<i>“O objetivo é que a criança saia do 1º ano lendo e escrevendo. Que ela seja capaz de transmitir um recado, que ela tenha capacidade de entender um bilhete, que ela tenha condições de perceber uma placa, de perceber um aviso, que tenha um conhecimento, tenha um entendimento disso”</i> (Isabel, professora do Colégio Parter).
Apropriação do sistema de escrita e leitura	<i>“A criança precisa saber que se utilizam letras para escrever, depois saber que essas letras se organizam de acordo com o sistema de base alfabética, aprender as sílabas, juntar as sílabas, formando palavras. Depois elas vão aprender que é preciso ter um conhecimento de textos, elas vão aprender que existem vários gêneros. Isso tudo é um caminho. Eles vão aprender a operar com esse código alfabético”</i> (Maria, professora do Colégio Excelsior).

Leitura	<p><i>“A criança precisa aprender a ler e a escrever. A leitura muitas vezes precede a escrita, outras vezes acompanha. Quando a criança consegue ler sozinha, ela dá um salto de qualidade no 1º ano. Primeiro, porque ela fica mais motivada. Depois, porque ela aumenta o vocabulário, o entendimento do mundo que a cerca”</i> (Cíntia, coordenadora do Colégio Parter).</p>
Produção escrita	<p><i>“A criança aprende a escrever frases, pequenos textos. Um texto mais elaborado, com início, meio e fim. Esperamos que possa reconhecer alguns gêneros textuais. Nós sabemos que a criança precisa ter noção do texto descritivo, que ela precisa ter noção de um bilhete, por exemplo”</i> (Teresa, professora do Colégio Primus).</p>
Desenvolvimento da oralidade	<p><i>“Mesmo uma criança que às vezes não domina a leitura e a escrita, possui uma boa oralidade. É importante a criança aprender a se virar diante de situações sociais e públicas em que a criança se expresse oralmente, porque isso é uma das habilidades. A criança precisa saber que, diante de uma situação, ela tem um bom argumento oral para poder conseguir resolver aquele problema. E queremos desenvolver na criança essa habilidade”</i> (Vânia, coordenadora do colégio Primus).</p>

O depoimento da professora Maria, do Colégio Excelsior, mostra, considerando as expectativas da escola particular, que se espera que as crianças no início do processo de alfabetização saibam que “se utilizam letras para escrever” e “[...] que essas letras se organizam de acordo com o sistema de base alfabética”. Embora as escolas investigadas esperem que as crianças adquiram essas capacidades relacionadas à apropriação da escrita (algumas são apresentadas no início do ano letivo com a finalidade de retomada do trabalho desenvolvido), sabe-se que quase todas as crianças que ingressam no 1º ano do EF dessas escolas passaram pela educação infantil e tiveram contato com muitas regras que orientam a leitura e a escrita. Ainda, segundo a professora, as crianças devem aprender, gradualmente, a formar sílabas, palavras e “[...] conhecimento linguístico relacionado ao domínio do sistema de escrita que passa a ser associado às habilidades de letramento, tais como conhecer textos, conhecimento designado como a habilidade de compreender que existem vários gêneros.” Essas últimas capacidades estariam relacionadas também com os eixos da leitura e da produção escrita (como reconhecer o suporte, o gênero e a contextualização do texto).

Com relação à leitura, o depoimento da coordenadora mostra como a escola espera que a criança não só consiga fazer uma leitura “mecânica”, compreendida como o processo de decodificação, mas que tenha um “entendimento do mundo que

a cerca”, capacidade relacionada ao letramento. Essa posição se assemelha à concepção de leitura que orientou a elaboração do volume “Capacidades da alfabetização” do CEALE, segundo a qual “se trata de uma atividade que depende de processamento individual, mas que se refere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido” (BATISTA et al., 2005, v. 2, p. 61).

Podemos concluir que as escolas particulares recebem crianças no início do primeiro ano do EF com experiências escolares anteriores que contribuem para definição de metas de aprendizagem mais avançadas. Para essas crianças, as escolas têm metas de aprendizagem claras e bem definidas: a criança deve chegar ao final do 1º ano lendo e escrevendo com autonomia em relação ao domínio do sistema alfabético, isto é, alfabetizado. Também deve desenvolver uma série de capacidades em diversas áreas da aprendizagem da língua escrita: a ler, a se expressar oralmente, a escrever, a compreender e a interpretar o que lê. As três escolas particulares investigadas possuem metas elevadas e se organizam para cumpri-las.

3.3.2 A questão da alfabetização e do letramento

As escolas apresentam expectativas diferentes com relação ao que os alunos devem saber ao entrar no 1º ano. De uma maneira geral, observando os depoimentos, podemos reafirmar que as escolas recebem no 1º ano crianças oriundas da EI, com vivências significativas dos processos de alfabetização e letramento. Algumas vindas da própria instituição e outras de escolas de EI, do mesmo bairro ou de bairros vizinhos. Nesse sentido, são reconhecidas como dominadas as capacidades que envolvem a escrita e o reconhecimento do próprio nome, o reconhecimento das letras do alfabeto, conseguir formar agrupamentos de sílabas de estrutura simples e algumas vezes formar palavras e até frases curtas. Entretanto, as escolas recebem também, em um número bem menor, crianças que diferem desse perfil e não apresentam intimidade com o sistema alfabético, o que

significa que ainda não estão alfabetizadas. Assim, ao receberem crianças com características diferentes, as escolas apresentam várias expectativas, como veremos a seguir.

Em alguns depoimentos, os entrevistados afirmaram que, como recebem algumas crianças que ainda não sabem ler com autonomia, devem programar as atividades específicas com essas turmas que incluem um trabalho que deve “começar do zero, mesmo”:

[...] a gente começa do zero mesmo com eles, com trabalho com alfabeto, formação de palavras. Se estão começando no 1º ano, então devemos partir do início mesmo, conforme as capacidades descritas na coleção do Ceale. Mesmo que muitos já saibam ler, começamos das atividades mais simples, tais como reconhecimento de letras e sílabas (Antônia, professora do Colégio Primus).

Não é tão importante assim a criança chegar lendo e escrevendo. É muito mais importante ela ter uma postura aberta como estudante, que ela tenha prazer em fazer todos os seus deveres com responsabilidade, que a gente consiga passar isso para as famílias. Qual é a postura dela diante desse mundo letrado? Ela gosta de ir ao cantinho da leitura e pegar um livro? Então assim, isso para mim é importante. Não é tão importante chegar e escrever o nome todo, ler um livro, se ela não consegue respeitar o outro, se ela não consegue interagir com o par (Isabel, professora do Colégio Parter).

Todo ano, nós recebemos crianças que ainda não sabem ler, e com pouco tempo, elas se aproximam das que sabem ler. Programamos atividades bem iniciantes envolvendo todos os alunos, como se recebêssemos todos os alunos sem saber ler (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).

Os depoimentos acima nos remetem a dois aspectos interessantes: primeiro, a professora Antônia, do Colégio Primus, destacou que o trabalho da escola considera a necessidade de “partir do início”, isto é, ensinar capacidades ainda iniciais e mais simples para o domínio do sistema de escrita alfabético, mesmo considerando que muitos alunos dessa professora possam chegar, no início do ano, sabendo ler e escrever. Dessa forma, a estratégia para lidar com as diferenças de aprendizagem é a de procurar corrigir essas diferenças existentes entre os alunos (mesmo em detrimento daqueles em níveis de aquisições mais avançados) logo no início do ano letivo, para que todos possam seguir juntos mais adiante, acompanhando a proposta prevista para as etapas seguintes.

Assumindo uma perspectiva de trabalho semelhante, a coordenadora Laura, do Colégio Excelsior, informou que a escola também programa “atividades bem iniciantes” como se nenhum aluno no início do ano letivo soubesse ler. A partir da segunda etapa do planejamento anual, geralmente iniciado no mês de abril, as escolas tendem a corrigir o foco do ensino voltado para capacidades mais iniciais e dedicam-se ao trabalho de habilidades mais complexas do sistema de escrita alfabético, tais como o reconhecimento de unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc. Ao sermos apresentadas a algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, vimos que a exploração dessas capacidades é sempre associada ao trabalho de leitura de textos curtos, geralmente de tradição oral, tais como poemas, parlendas e quadrinhas. A atividade também ocorre com outros gêneros textuais, embora se destaque a preferência por textos curtos que, após terem seu conteúdo explorado, são enfatizadas determinadas palavras tomadas para análise de sua estrutura gráfica e sonora.

Outro aspecto que chama a atenção na análise dos depoimentos é a percepção de uma “postura aberta” para novas aprendizagens, observada no depoimento da professora Isabel, do Colégio Parter. A professora acredita que, se o aluno não estiver lendo e escrevendo, mas estiver aberto às condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, a aprendizagem pode ser facilitada. Nesse sentido, ela ressalta a importância das práticas de letramento como fator condicionante e associado ao processo de alfabetização. Esse argumento vai ao encontro das atuais reflexões sobre os conceitos de letramentos no Brasil (SILVA, 2011; MARINHO e CARVALHO (orgs.), 2010; BAPTISTA, 2010; ROJO, 2009).

Nos depoimentos encontramos também alguns relatos que apontam para as capacidades consideradas iniciais no processo de alfabetização e que, por isso, segundo alguns depoimentos, deveriam estar consolidadas na EI. Dito de outro modo, alguns entrevistados acreditam que os alunos devem saber reconhecer algumas letras e o próprio nome, quando ingressam no 1º ano:

É importante a criança chegar conhecendo o nome dela, pelo menos o primeiro nome (Helena, professora do Colégio Parter).

A escola espera que a criança chegue aqui conhecendo as letras e sabendo escrever pelo menos o primeiro nome (Fernanda, professora do Colégio Primus)

A gente espera que a criança chegue pelo menos com o alfabeto garantido, já reconhecendo A, mas um A que seja significativo no nome dela, no nome dos pais (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).

A professora Fernanda, do Colégio Primus, menciona ainda a capacidade de “escrever pelo menos o primeiro nome”. Sabemos que o ato de escrever é também uma atividade motora. Pode ser traçando as letras na superfície de um papel, na lousa, com movimentos no ar ou mesmo digitando em um teclado de computador. Seja de que modo for, as atividades motoras precisam ser aprendidas e o espaço escolar é a legitimação desse treino. Acreditamos então que, se um grupo de professores e coordenadores menciona o reconhecimento e a escrita do nome próprio, eles esperam também que todas as crianças, ao entrarem no 1º ano, tenham passado por experiências pré e extraescolares que as tenham capacitado para as atividades motoras da escrita que envolvem destreza e técnica.

Já em outros depoimentos, em posições bem diferentes, as professoras e coordenadoras afirmaram que, pelo fato de contarem com uma realidade do ensino da língua escrita mais positiva – quase todas as crianças já chegam alfabetizadas no 1º ano, embora reconheçam níveis diferentes de aquisições –, as escolas particulares tendem a considerar como ponto de partida de seus planejamentos pedagógicos aquisições mais avançadas dos seus alunos, se considerarmos, por exemplo, a realidade do ensino no país.

Hoje em dia, as crianças já chegam praticamente alfabetizadas. São crianças que têm um estímulo muito maior dentro de casa, têm acesso à leitura e à escrita. A própria mídia favorece muitos estímulos. Então, são crianças literalmente estimuladas (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).

A maioria entra no 1º ano alfabético. Muitas vieram do Infantil cinco da nossa escola. Tem criança que chega formando pequenas palavras, mas saltando letras (Isabel, professora do Colégio Parter).

Olha, quase todas as crianças que entram nessa escola já entram no nível alfabético, elas já estão formando palavras, escrevendo do jeito que falam. A maioria delas, vamos colocar em termos de setenta e cinco por cento, mais ou menos. E as habilidades são essas, elas já chegam escrevendo palavras, escrevendo nome, lendo palavras mais simples. Frases até que alguns formam, outros não. E pequenos textos também (Fernanda, professora do Colégio Primus).

Então, nós temos crianças que já estão alfabéticas, outras que estão pré-silábicas e já nos chegaram crianças que às vezes nunca tiveram numa escola. Mas são exceções. Então, nós vamos ter crianças de diferentes níveis de aprendizagem, e cabe a gente tentar adequar um projeto, para que a gente possa atender a todas elas (Sônia, coordenadora do Colégio Primus).

Ao serem solicitadas a situar as práticas de alfabetização em desenvolvimento nas escolas em relação a determinado modelo pedagógico, nenhuma escola participante deste estudo se comprometeu com um modelo teórico específico para o ensino da alfabetização. Entretanto, evidencia-se nos depoimentos o uso de certas nomenclaturas que aproxima as práticas desenvolvidas nas três escolas com alguns pressupostos que se apoiam na visão psicogenética³⁹, como se vê a seguir:

[...] a gente não segue um método específico de alfabetização como o fônico, nem o silábico. Estamos mais próximos da psicogênese da escrita, pois acreditamos que a criança tem uma hipótese da escrita e vai construindo esses conhecimentos. Como a gente recebe crianças de várias escolas, a gente procura definir em que nível elas estão em relação à escrita, à leitura, se estão no nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético (Antônia, professora do Colégio Primus).

[...] Olha, eu acredito que as crianças devem sair do primeiro ano no nível alfabético, em relação à construção da leitura e à escrita. A gente procura ver em qual nível a criança está. Pode ser que ela esteja no nível alfabético, silábico-alfabético ou silábico. Mas é mais comum no nível alfabético (Maria, professora do Colégio Excelsior).

No início do ano, fazemos atividades com as crianças e percebemos se estão no nível pré-silábico, se está silábico, silábico-alfabético... alfabético. São as fases da psicogênese da escrita (Helena, professora do Colégio Parter).

³⁹ Para mais informações, ver: MORAIS, 2012, p.44 a 79.

Nos depoimentos apresentados acima, as professoras mencionam com familiaridade as etapas pelos quais os alfabetizandos passam, considerando a Teoria da Psicogênese da Escrita, ao citarem os níveis de aquisições, considerando-os importantes indicadores avaliativos das aquisições. Em todos os depoimentos, são usados termos como “nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”. Por exemplo, a professora Antônia, do Colégio Primus, ao se referir ao fato de receber crianças de várias escolas, utiliza esses termos para classificar as crianças no início do ano letivo. Explica ainda que essa forma de interpretação dos desempenhos dos alunos é muito utilizada nas atividades diagnósticas realizadas pela escola e, conseqüentemente, na organização do trabalho em sala de aula. Assim, nota-se que os depoimentos são fortemente influenciados pelo paradigma da Psicogênese da Escrita, o que nos leva a considerar a força dos paradigmas da alfabetização de base cognitivista, divulgados na década de 80 e, até hoje, presentes no interior das escolas.

Por não ser o foco deste estudo, obtivemos dados insuficientes sobre as atividades e metodologias usadas pelas escolas na alfabetização em relação à Teoria da Psicogênese da Escrita. Para tanto, seria necessário investigar como os educadores das escolas particulares se apropriam dessa teoria e como acontecem as práticas educativas ancoradas nessa perspectiva.

Como já foi dito anteriormente, outro referencial teórico muito recorrente nos depoimentos foram os pressupostos da coleção *Instrumentos da Alfabetização*, do CEALE. Baseados nesses pressupostos, percebemos que emergem no interior das escolas discussões sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Atualmente, há um consenso entre os especialistas de que alfabetização e letramento são conceitos distintos, embora interdependentes, que existem múltiplas possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade e que o acesso ao mundo da escrita é principalmente responsabilidade da escola (MARINHO e CARVALHO (orgs.) 2010; MORTATTI, 2010; MORAIS, 2012; ROJO, 2009). O desenvolvimento das capacidades linguísticas – ler, escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das familiares – precisam ser ensinadas sistematicamente, pois nem sempre acontecem espontaneamente. Sendo a escola o espaço

institucionalmente constituído para esse fim, a alfabetização se organiza em grandes eixos de aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, como o ensino dos conhecimentos e capacidades que compõem cada um dos cinco eixos de ensino foi citado pelos entrevistados.

Compreensão e valorização da cultura escrita

Nesse eixo, são tratadas as capacidades referentes ao processo de letramento. Assim, as atividades propostas devem ser sistematizadas de maneira que favoreçam a compreensão e apropriação da cultura escrita no contexto escolar⁴⁰.

Os depoimentos a seguir mostram a preocupação das escolas em favorecer uma alfabetização significativa, como uma função social:

A criança precisa ter uma alfabetização significativa e precisa dominar as práticas sociais da leitura e da escrita. Então, a gente vai fazer uso dessa leitura e da escrita no cotidiano, porque essa alfabetização tem uma função social (Camila, professora do Colégio Primus).

Esse mundo letrado é uma coisa que a gente busca muito. O que seria esse mundo letrado? Quer dizer, não é só sentar e completar um papel. Não. O que eu tenho nesse espaço da escola, da sala, do lado de fora, o que me rodeia? É buscar vivenciar práticas de leitura e escrita no dia a dia da criança, o que é do interesse dela (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).

⁴⁰ Segundo definição da coleção do CEALE, compreende-se como cultura escrita as ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. Assim, objetiva-se com os conhecimentos e capacidades apresentados nesse eixo que o aprendiz compreenda que a cultura escrita vem de um processo de integração no ambiente letrado, seja através da vivência numa sociedade que faz uso generalizado da escrita, seja através da apropriação de conhecimentos da cultura escrita especificamente trabalhados na escola. Com relação às capacidades previstas, os aprendizes devem ser capazes de conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade; conhecer usos e funções sociais da escrita; conhecer usos da escrita na cultura escolar e desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar - saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar e desenvolver capacidades específicas para escrever (BATISTA et al., 2005, v. 2, p.28),

Ela (a criança) começa esse processo de alfabetização e letramento, mas isso vai continuar nos próximos anos. A criança vive em um mundo letrado, vê uma receita de bolo, uma lista de compras, um cartaz... e a gente procura criar situações tão significativas e próximas das vividas fora da escola. Trabalhamos com esse objetivo na escola (Isabel, professora do Colégio Parter).

Em outras situações criadas para além das entrevistas formais, os entrevistados procuravam esclarecer que, para alcançar essas capacidades, os alunos são expostos a situações sociais significativas de uso da escrita e vivenciam práticas e necessidades de leitura significativas. As crianças são chamadas ao contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos, a partir do que encontram no cotidiano. Na análise feita na parte anterior, observamos no quadro dos conteúdos programáticos do Colégio Primus, que os alunos são expostos ao contato, durante o ano letivo, a diversos gêneros e suportes de textos escritos (convite, bilhete, narrativa literária, receita culinária, fábulas etc.). Essa situação também ficou evidenciada em alguns depoimentos das outras duas escolas. Nesse sentido, por exemplo, a professora Isabel, do Colégio Parter, destacou o trabalho realizado a partir da aproximação de uma receita de bolo, de uma lista de compras ou de um cartaz. Segundo ela, as crianças trabalharam com esses suportes no ambiente escolar em diversas situações significativas criadas pelos docentes. Também procurou explicar que, na exploração desses textos, o aluno deveria sentir-se inserido e valorizado em seus conhecimentos prévios e estimulado a novas descobertas.

Por outro lado, a coordenadora Laura, do Colégio Excelsior, mencionou uma preocupação pedagógica da escola, ao referir-se que “buscam no dia a dia da criança o que é do interesse dela”. Não nos cabe aqui avaliar detalhadamente como se efetivam concretamente esses procedimentos e se de fato ocorrem como são nomeados. Entretanto, observamos que existe uma preocupação, em todas as escolas investigadas, em possibilitar que os alunos compreendam os usos sociais da escrita e que, pedagogicamente, essa preocupação tende a gerar práticas e necessidades de leitura e escrita que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização propostos pelo professor.

Apropriação do sistema de escrita

No processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança se familiariza com o sistema de escrita alfabética, ou seja, domina as convenções grafo-fonêmicas⁴¹.

Durante as entrevistas, observamos que esse eixo assume importante centralidade no trabalho desenvolvido no primeiro ano de escolarização, embora sejam recorrentes os depoimentos de que grande parte das crianças de seis anos já chegam com essas aquisições bem avançadas. Ao serem solicitadas para descrever suas rotinas de sala de aula, evidencia-se que muitas das atividades planejadas e priorizadas voltam-se para a consolidação do sistema de escrita alfabético, tornando-se, portanto, uma das principais metas do 1º ano.

Destacamos, a seguir, alguns depoimentos que ilustram a descrição do trabalho desenvolvido em relação ao eixo da apropriação do sistema de escrita:

Todas as crianças devem aprender no primeiro ano o código da escrita, aprender a codificação e a decodificação. Então ela vai aprender as regras da escrita. Esse é um processo complicadíssimo que centraliza nosso trabalho (Sônia, coordenadora do Colégio Primus).

Acho que no primeiro ano todos os alunos têm de aprender, dentro do que a gente trabalha, as letras básicas do alfabeto, as relações fonemas-grafemas e depois algumas dificuldades ortográficas como o F, o V, o P, o B (Maria, professora do Colégio Excelsior).

Olha, ao final do primeiro ano, as crianças têm de estar alfabéticas, muitas já saem até mais avançadas que isso, ou seja, chegam a ficar ortográficas. Elas já fazem perguntas a respeito da ortografia, como se escreve. Muitas vezes elas perguntam se é com X, se é com CH, se é com dois R's, se é com um R, se é com Ç, dois S's (Helena, professora do Colégio Parter)

⁴¹ Entre as capacidades listadas para o domínio desse eixo, a coleção do CEALE propõe que o aprendiz deve: diferenciar as letras de outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas como a orientação e o alinhamento da escrita; compreender a função da segmentação dos espaços em branco e da pontuação do final da frase; perceber que a linearidade da escrita tem características diferentes da linearidade da fala; reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, aliterações e assonâncias; conhecer o alfabeto e compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, além de dominar as relações entre grafemas e fonemas - as regularidades ortográficas e irregularidades (BATISTA et al., 2005, v. 2, p.36 e 37).

Um aspecto que vale ressaltar diz respeito aos depoimentos das professoras Maria, do Colégio Excelsior, e Helena, do Colégio Parter. Elas citam o trabalho com as dificuldades ortográficas já como resultado no 1º ano de escolarização. Justificam que essas capacidades são abordadas, uma vez que as crianças já tenham compreendido a natureza alfabética do sistema.

Leitura

Para o domínio da leitura, segundo a coleção do CEALE, o alfabetizando precisa desenvolver capacidades relativas tanto à decifração do código escrito, à compreensão, à produção de sentido e outras que o habilitem à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, que se relacionem com o seu letramento. Sendo a leitura compreendida como uma prática social, atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura podem ser construídas em diversos espaços, sobretudo o escolar. Nesse sentido, são listadas diversas capacidades⁴² que envolvem a fluência, a compreensão e o posicionamento crítico do leitor diante dos textos lidos.

Os depoimentos, a seguir, ilustram como os profissionais definem as capacidades que favorecem o desenvolvimento da leitura nas práticas pedagógicas de suas escolas:

Então, a escola espera que a criança, ao final do primeiro ano, consiga ler e interpretar aquilo que leu. Que tenha uma leitura fluente. Inicialmente, incentivamos a criança a folhear tudo o que ela vê. Ela lê as figuras e depois tenta adivinhar o que está escrito. Depois propomos perguntas que exploram diversos aspectos da compreensão do conteúdo (Teresa, professora do Colégio Primus).

Ela tem que tentar fazer uma leitura que seja significativa pra ela e para os outros que estão em torno dela. Um aspecto importante é o de reconhecer as características do gênero textual e saber qual é a sua função social. Para isso, precisa, por exemplo, entender por que a notícia está no jornal e não no livro de poesias. Às vezes a criança começa a ler uma palavra e deduz o resto só por reconhecer o gênero. Ela vai criando hipóteses sobre que tipo de assunto é tratado ali. Outras vezes, ela decora a palavra e outras vezes até inventa informações sobre seu conteúdo apoiada no conhecimento que

⁴² Ver a respeito os descritores das capacidades de leitura (BATISTA et al., 2005, v. 2, p.61 e 62).

tem sobre o gênero e sua função social (Maria, professora do Colégio Excelsior).

Tem criança que chega com uma leitura ainda muito separada, isto é silabando, sem fluência e outras chegam com uma leitura quase fluente. A passagem de uma fase pra outra vai muito do interesse também, da motivação da criança. As crianças também são estimuladas em casa, têm o acompanhamento dos pais. Essas crianças também avançam muito rapidamente (Isabel, professora do Colégio Parter).

Ao serem solicitadas a apresentar mais informações sobre o planejamento das atividades de leitura desenvolvidas pela escola, a professora Teresa, do Colégio Primus, explica que a escola espera como meta anual que as crianças estejam com uma leitura fluente ao final do ano.

Segundo outros depoimentos dos educadores, que não apresentamos neste capítulo por terem sido colhidos de forma informal, os alunos das três escolas investigadas também são muito estimulados a frequentar bibliotecas, livrarias e bancas.

Além disso, vêm os pais fazendo uso de leitura diariamente, seja em computadores (sejam eles PC, laptop, celulares) ou outros suportes, tais como jornais impressos e mesmo exemplares literários. Se considerarmos que as crianças são inseridas em um mundo letrado desde pequenas e muitas foram expostas a situações de leitura na educação infantil, essa meta passa a ser mais facilmente atendida.

A situação do incentivo dos familiares e da inserção das crianças em um ambiente letrado também foi mencionada no depoimento da professora Isabel, do Colégio Parter. Já as professoras Teresa, do Colégio Primus, e Maria, do Colégio Excelsior, observaram como percebem as hipóteses que as crianças estabelecem enquanto desenvolvem a leitura, mostrando assim que valorizam as pistas textuais, intertextuais e contextuais, presentes no desenvolvimento desse eixo da alfabetização.

Produção escrita

Podemos definir, de forma simplificada, que o eixo da produção escrita, segundo pressupostos apresentados pela coleção do CEALE, compreende desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção de textos feita de forma autônoma pela criança. A finalidade principal desse aprendizado é a de que o alfabetizando compreenda e valorize o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros⁴³.

Um primeiro aspecto que chama a atenção nos depoimentos sobre o trabalho com a produção escrita é como os profissionais compreendem o trabalho com a produção textual. Assim, evidencia-se que emergem diferentes expectativas de aprendizagem quando estas se referem às capacidades que compõem esse eixo de ensino, conforme demonstram os depoimentos obtidos, como se vê a seguir:

No início do trabalho com as turmas de seis anos, eles têm mais dificuldade é na questão da produção de texto. Um texto escrito com autonomia. Aí a professora mostra tipos diferentes de textos, faz texto coletivo para poder ajudar. Os textos são bem pequenos no início (Maria, professora do Colégio Excelsior).

A gente espera que a criança possa chegar ao final do ano conseguindo fazer a autocorreção da sua própria produção de texto, principalmente considerando aspectos da ortografia e da coerência do texto (Fernanda, professora do Colégio Primus).

A criança deve aprender para que serve a escrita... Se eu vou escrever um bilhete, para que serve esse bilhete, para quem eu vou enviar, o que devo escrever... Então a questão é essa. No início eles fazem mais lista de palavras, que eles têm mais facilidade, para depois eles irem entendendo o que é uma frase. Depois, a professora mostra pra as crianças como deve

⁴³ As capacidades que fazem parte desse eixo incluem, entre outras: dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas; escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas; planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos; organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade; usar a variedade linguística própria à situação de produção e circulação, fazendo escolhas adequadas ao vocabulário e à gramática; usar recursos expressivos, estilísticos e literários, adequados ao gênero e aos objetivos do texto; revisar e elaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos. (BATISTA et al., 2005, v. 2, p.74).

planejar a escrita: pensar no tema, nas características do gênero, pra quem vai escrever, e como pode desenvolver o assunto, mesmo antes de começar a escrever (Helena, professora do Colégio Parter).

O depoimento da professora Helena, do Colégio Parter, é o que mais detalha algumas das capacidades que orientam o desenvolvimento do trabalho com a produção de textos. Assim, convém destacar as preocupações em possibilitar que a criança compreenda e valorize o uso da escrita com diferentes funções, por meio do contato e uso de diferentes gêneros. Nesse sentido, a professora exemplifica com determinada atividade, por meio da qual a criança deve entender a função do bilhete: saber para que serve; para quem enviar, qual mensagem deve ser apresentada. Também são objeto de ensino as estratégias de planejamento do texto, considerando, por exemplo, o tema central e seus desdobramentos.

A professora Fernanda, do Colégio Primus, ressaltou outra capacidade referente à produção escrita: a criança deve revisar a própria escrita ou fazer uma autocorreção. Segundo o material do CEALE, as crianças do 1º ano seriam introduzidas nessa capacidade e esta seria retomada e consolidada nos outros anos do EF. Entretanto, notamos uma posição diferente no depoimento da professora Fernanda, que relata esperar que as crianças alcancem essa meta até o final do primeiro ano do EF.

Desenvolvimento da oralidade

Ao abordarem outros aspectos da proposta curricular, notamos que os profissionais faziam poucas referências ao trabalho com o eixo da oralidade, particularmente quando foram solicitados a explicar as metas de ensino e aprendizagem previstas para o 1º ano de escolarização. Talvez essa pouca referência possa ser explicada em virtude do prestígio recente que esse conhecimento obteve no currículo escolar, pois só há pouco tempo passou a integrar as responsabilidades da formação na área da Língua Portuguesa. Isso ocorreu porque só recentemente a Linguística e a Pedagogia reconheceram a língua falada, como uma dimensão importante e fundamental da vida cotidiana dos cidadãos,

como legítimo objeto de estudo e atenção. Conseqüentemente, o desenvolvimento da oralidade, aos poucos, vem sendo cada vez mais incorporado nos documentos oficiais de orientação curricular. Desse modo, podem ser citados os documentos que orientam a avaliação de livros didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa, no Programa do PNLD. Tomaremos nesse estudo, como referência para o trabalho com a oralidade, os pressupostos apresentados pela coleção do CEALE ⁴⁴.

Apesar da pequena referência ao ensino desses conhecimentos, foi possível identificar algumas referências às expectativas de ensino e aprendizagem previstas nas propostas curriculares das escolas participantes da pesquisa. Sobre esse eixo, destacamos dois depoimentos mais significativos:

O trabalho com oralidade? Eu posso dar só um exemplo? Na oralidade a gente trabalha muito até a questão da timidez e a participação em espaços coletivos. A gente tem um microfone e funciona toda segunda-feira a Roda de Notícias, onde eles têm que buscar notícias de jornais, notícias de revistas. Isso é uma parceria que eu faço com a família e funciona muito bem. E vejo o crescimento deles nesses aspectos. Tem dia que eu esqueço de anotar na rotina: "Hoje é dia da notícia". Eles pegam o microfone e a gente apresenta o jornal... Então tem o Gurilândia, o Tempinho, a Folhinha de São Paulo, a gente vai explorando a capa, as imagens... trabalhamos muito com leitura de imagem. Então isso tudo vai fazendo com que a criança trabalhe essa organização de ideias, a leitura, a linguagem oral, e a timidez, que eu acho que é importante (Maria, professora do Colégio Excelsior).

Na oralidade, trabalhamos com os alunos a capacidade de contar e recontar uma história. Eu acredito que os alunos apresentem melhor desempenho na oralidade do que em outras áreas como na escrita e na leitura. As crianças pequenas são mais espontâneas (Camila, professora do Colégio Primus).

No primeiro depoimento, a professora Maria, do Colégio Excelsior, apresenta, por meio de um exemplo como as docentes trabalham a oralidade em sala de aula.

⁴⁴ Segundo essas orientações, em sua formação linguística, o cidadão deve aprender a reconhecer e respeitar as variedades da sua língua materna, além de desenvolver formas de interação social através da linguagem oral. E a escola deve ser um espaço para esse aprendizado, através de atividades sistematizadas e contínuas. Assim, o aprendiz deve participar das interações cotidianas em sala de aula (escutando com atenção e participação; respondendo às questões propostas pelo professor e expondo opiniões nos debates com os colegas e professores). Deve também respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extraescolar; usar a língua falada em diversas situações escolares buscando empregar a variedade linguística adequada; planejar a fala em situações formais e realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão (BATISTA et al., 2005, v. 2, p.84).

Ela cita uma atividade com um suporte bem próximo da realidade das crianças: a apresentação oral do jornal escrito. A professora também afirma reconhecer os benefícios do desenvolvimento de algumas habilidades que compõem esse eixo de ensino: favorecer a participação dos alunos em espaços públicos. Assim, as atividades propostas contribuem para que eles possam adquirir e desenvolver formas de participação consideradas adequadas para os espaços sociais públicos, como a sala de aula. Além disso, o trabalho visa desenvolver também um componente subjetivo, relacionado à timidez, aspecto que pode dificultar e inibir a participação dos aprendizes.

3.3.3 As estratégias avaliativas realizadas no 1º ano

A avaliação surgiu como tema recorrente a partir de dois aspectos: o primeiro, quando está associada ao processo de inserção das crianças de seis anos no primeiro ano de escolarização do EF. O segundo, como procedimento pedagógico que orienta a definição e desenvolvimento do planejamento anual.

Como vimos em outros capítulos, nas escolas particulares, tendo em vista as formas de inserção das crianças de seis anos no EF (oriundas da EI e por meio de processos seletivos), são utilizadas diversas estratégias avaliativas, antes mesmo de seu ingresso formal na instituição. Essas estratégias podem ocorrer em diferentes momentos: no início do ano letivo, como também em situações seletivas promovidas geralmente no ano anterior. Além disso, no processo de transição da EI, as instituições podem contar também com outras estratégias avaliativas desenvolvidas ao longo desse segmento de ensino.

Diante da questão dessas duas perspectivas avaliativas, ambas estruturam a organização do trabalho pedagógico, seja contribuindo para definir (e selecionar) os alunos, para definir critérios de enturmação, definir metas e expectativas de ensino e aprendizagem e desenvolver as atividades adequadas para se alcançar tais objetivos.

Cabe ressaltar, contudo, que a primeira dimensão, com a finalidade de selecionar os alunos que ingressam nas escolas, é um tema polêmico e objeto de

debates na sociedade, como veremos mais adiante. Por isso, decidimos abordar a importância dessa dimensão neste capítulo. Além disso, no desenvolvimento da pesquisa, constatamos que o tema da avaliação com caráter seletivo era objeto de discussão no interior das escolas, sobrepondo-se, naquele momento, a outra dimensão.

Nos depoimentos dos participantes é recorrente a referência à avaliação, considerando a sua dimensão diagnóstica, da avaliação que seleciona os alunos matriculados no primeiro ano do EF. Parece-nos que essa orientação procura cumprir as resoluções apresentadas no Parecer 289/06 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, no qual se afirma ser necessário estabelecer referenciais de aprendizagem para a definição da proposta pedagógica da escola:

Especialmente no ano de ingresso no Ensino Fundamental, em que a escola recebe crianças de procedências diversas, com níveis diferenciados de desenvolvimento, experiências peculiares de socialização e escolarização, a avaliação diagnóstica inicial é importante, não se podendo definir um padrão de conhecimento escolar característico do “1º ano”. Considerando a centralidade do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais, o nível de desenvolvimento apresentado pelas crianças em relação a esse processo deverá ser um dos referenciais significativos para a definição da proposta de trabalho a ser desenvolvida com os diferentes grupos de alunos em cada escola (MINAS GERAIS, 2006, p. 18).

Diante deste Parecer, torna-se necessária uma reflexão sobre os diferentes procedimentos avaliativos utilizados pelas escolas, sempre empregados com a finalidade de se identificar quais são as aquisições da língua escrita presentes nas crianças de seis anos. Contudo, quando esse procedimento passa a ser associado aos critérios de matrícula, surgem diferentes posições sobre a sua finalidade e, principalmente, sobre os procedimentos pedagógicos adotados, ou seja, sobre a sua natureza pedagógica. Isso ocorre porque a inserção das crianças nas escolas particulares passou a ser recentemente objeto de controle dos órgãos oficiais.

Inicialmente, as escolas particulares seguiam a orientação do Parecer CNE/CEB 26/2003, segundo o qual “os princípios que devem orientar a matrícula das crianças na educação infantil e na primeira série do ensino fundamental, em escolas particulares, devem estar de acordo com sua proposta pedagógica e com o seu regimento escolar” (BRASIL, 2003). Assim, na hipótese da ocorrência de

procura de vagas maior do que a oferta, a solução apresentada não deveria afrontar os princípios encontrados na proposta pedagógica da escola. A “recomendação por sorteio ou ordem cronológica” não deveria ser vista como imposição de forma a inviabilizar a adoção de procedimentos avaliativos mais adequados à história e ao projeto da instituição.

Um conjunto de publicações não oficiais, divulgados pela mídia, tem apresentado críticas sobre as atividades avaliativas usadas por algumas escolas da capital para selecionar alunos de seis anos, denunciando que se trata de uma situação não recomendada pela legislação. Na reportagem de 9 de setembro de 2012, por exemplo, o jornal *Estado de Minas* trouxe a seguinte chamada: “O ‘vestibular’ das crianças”, destacando que “fantasiados com nomes como ‘manhãs de conhecimento’, testes para selecionar alunos de 6 anos são aplicados em algumas escolas de BH. MEC condena prática há quase 10 anos”. Segundo essa reportagem do jornal *Estado de Minas*:

O Estatuto da Criança e do Adolescente proíbe submeter a criança a qualquer tipo de constrangimento ou vexame. A partir da denúncia dos “vestibulinhos” em São Paulo, o Conselho Nacional de Educação, ligado ao Ministério da Educação (MEC), publicou o Parecer nº 26, de 2003, avisando que “não se admite a reprovação ou os chamados ‘vestibulinhos’ para selecionar alunos da pré-escola e do 1º ano do ensino fundamental”. Calcada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a norma vale em todo o país e quer “evitar que a criança seja submetida, mesmo com a concordância dos pais, a qualquer forma de ansiedade, pressão ou frustração” (...) O documento ressalta que as avaliações dos estudantes devem ter caráter pedagógico. “Não se admite a reprovação ou os chamados ‘vestibulinhos’. Essa avaliação das crianças pela escola, quando feita, só se justifica pela necessidade de decidir em que etapa da organização curricular o aluno poderá ser melhor atendido”, informa o documento, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em 2007, outro parecer do CNE reforçou a proibição dos exames, condenando a prática mais uma vez. (JORNAL ESTADO DE MINAS, 9 set. 2012).

A expectativa das escolas quanto ao nível de alfabetização das crianças novatas revela-se nas atividades diagnósticas feitas nos períodos em que as escolas recebem e conhecem as crianças novatas, através das ‘manhãs de conhecimento’ a que se referiu o jornal *Estado de Minas*. Nas escolas investigadas, essa situação foi confirmada em diversas falas, como no depoimento a seguir:

A gente faz essa sondagem diagnóstica, antes da criança entrar na escola, pra saber como as crianças estão, o que sabem de alfabetização, que tipo de criança vamos receber, qual a assistência que a gente vai dar pra essa criança e que tipo de apoio nós vamos pedir à família (Professora Teresa, do Colégio Primus).

Em consulta a diversos sites das escolas particulares de Belo Horizonte⁴⁵ que recebem os alunos novatos para o 1º ano do EF através de processo seletivo, observa-se que as instituições privadas têm publicado editais, com os critérios para a admissão dos alunos calouros. Geralmente, dentre os critérios presentes nos editais, o mais comum é que a seleção das crianças de seis anos seja feita por ordem de inscrição ou sorteio das vagas.

Segundo o edital de uma das escolas investigadas,

(...) Os candidatos às vagas do 1º e do 2º Período da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental realizarão atividades específicas (lúdicas, de caráter socializante e interativo). (...) Essas atividades não terão caráter classificatório. (...) Os candidatos às vagas do 1º Ano do Ensino Fundamental realizarão, além das atividades específicas, atividades diagnósticas, no dia (...). Essas atividades não terão caráter classificatório. O seu objetivo é possibilitar que a escola conheça o estágio de alfabetização da criança, viabilizando um melhor acompanhamento ao longo de sua vida escolar (Cf. Apêndice F).

A escola a que se refere o edital acima (Colégio Parter) possui o segmento da EI e abre vagas para todas as séries. Entretanto, como se vê no edital, a seleção “de vagas do 1º e do 2º Período da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental” é feita de maneira parecida, com atividades específicas. A seleção para vagas nos outros anos iniciais do EF é feita através de outras atividades, o que sugere que a escola ainda trata o 1º ano do EF muito próximo da EI e não do 2º ano do EF.

Ainda segundo o edital acima, para o Colégio Parter, essas atividades do processo seletivo não teriam caráter classificatório, mas serviriam apenas para que a escola conhecesse melhor seus futuros alunos. Nesse sentido, o edital do Colégio

⁴⁵ Foram pesquisados os sites de cinco escolas particulares de Belo Horizonte, além das três escolas investigadas no estudo.

Parter se afina com o depoimento da coordenadora da instituição, como se vê a seguir:

Olha, em setembro ou outubro, a gente recebe as crianças que querem entrar na escola. Fazemos atividades bem lúdicas. Temos poucas vagas, pois muitos alunos já vêm do 2º período da escola. Então, o número de vagas é o número de inscrição. No momento em que estamos com as crianças, fazemos brincadeiras e observamos o comportamento das crianças. Se tivermos trinta vagas, chamamos trinta crianças, pela ordem de chamada. Mas elas já tiveram a oportunidade de conhecer a escola durante as atividades no processo de admissão e vão decidir com os pais se querem entrar pra escola. Se alguma não quiser, chamamos outras de uma lista de espera. A seleção é feita assim (Ângela, coordenadora do Colégio Parter).

Com relação ao Colégio Excelsior, o procedimento de admissão de alunos novatos assemelha-se ao Colégio Parter. São oferecidas vagas para completar as turmas oriundas do 2º período da EI da própria escola. Os candidatos passam um período (uma manhã ou uma tarde) e fazem atividades diversificadas. A professora Denise, do Colégio Excelsior, descreve a atividade avaliativa feita no final do ano como apenas *recreativa*. Segundo ela, a atividade diagnóstica seria feita somente no próximo ano, quando os alunos já estivessem matriculados formalmente no 1º ano:

Quando as crianças ingressam na escola, elas fazem uma atividade recreativa, com o auxílio dos professores. É uma atividade no sábado, numa manhã ou numa tarde. E só depois, quando ela entra para o colégio, ela faz uma atividade diagnóstica durante o primeiro mês de aula (Denise, professora do Colégio Excelsior).

Já o Colégio Primus, apresentou em seu edital uma lista de critérios para a admissão de alunos no 1º ano. Dentre eles, o fato de o candidato ser filho de ex-aluno ou de ter irmãos na escola são fatores importantes para a escolha dos futuros alunos. Entretanto, a escola também faz atividades no processo seletivo, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

É feita uma atividade lúdica em setembro. Você não conhece a criança que está chegando naquele momento na escola. Todas as crianças são novatas na escola. A gente observa nessa atividade a interação com os pares, a questão de hábitos, como a criança reage em uma situação nova, em um espaço novo... então tudo isso é observado. É feita uma atividade de

educação física, um momento de história, as crianças lancham, fazem desenhos, colagens e outros registros. A gente observa tudo. Quer dizer, como foi a postura dessa criança ao ouvir uma história, no momento em que participou de uma brincadeira, como ela fez essa parceria com o outro (Vânia, coordenadora do Colégio Primus).

Normalmente nós formamos grupos pequenos de crianças, grupos de mais ou menos quinze crianças, e fazemos encontros com essas crianças, de forma que a gente tem a oportunidade de observar o comportamento delas junto das outras, o comportamento delas com as outras crianças. A interação, a maneira de agir na escola, como elas reagem diante das brincadeiras, das atividades, dos comandos. E fazemos também uma pequena atividade escrita, para a gente perceber se a criança sabe distinguir letra de número, número de figura, se ela já reconhece algumas letras, algumas palavras, se percebe alguns textos e o objetivo daquele texto, se tem alguma estratégia de leitura. Essas atividades com a escrita não são eliminatórias, apenas nos mostram como a criança está (Camila, professora do Colégio Primus).

Segundo o depoimento da coordenadora Vânia, do Colégio Primus, a escola recebe todas as crianças novatas no 1º ano do EF e, através das atividades definidas como “lúdicas” - como, por exemplo: brincadeiras no pátio, passeios pela escola, atividades de recorte e colagem, contação de histórias e pequenos registros escritos e orais do que entenderam da história – as crianças são observadas e avaliadas e a escola pode, dessa forma, conhecer o perfil desses alunos calouros. Essas atividades seriam particularmente elaboradas e realizadas no “Processo de Admissão”. Assim, as atividades funcionariam como uma forma de a instituição se preparar para a entrada dos alunos.

Outro aspecto abordado foi o fato de que as atividades lúdicas configuram-se como tarefas que objetivam avaliar diversas habilidades das crianças, tais como: ouvir, desenhar, colar, brincar com colegas e levantar as formas de a criança reagir diante de situações novas. Neste último caso, são avaliados aspectos relacionados à sua autonomia, conforme já relatado na primeira parte deste capítulo.

A esse respeito, a professora Camila, da mesma escola, acrescentou, em seu depoimento, que a escola também organiza encontros para grupos pequenos de alunos e, durante as atividades, são observadas também as habilidades em que a criança utiliza a escrita. Segundo a professora, as atividades com a escrita não teriam caráter eliminatório, ou seja, não seriam usadas para desclassificar um

candidato, mas serviriam apenas como parâmetro de conhecimento para a escolha dos alunos novatos. Se considerarmos, como já amplamente citado neste trabalho, que os profissionais reconhecem que parte significativa das crianças oriundas da EI chegam com o processo de alfabetização avançado, talvez, por isso, se explique não ser esse o principal fator que diferencia os alunos que pretendem ingressar nas escolas particulares de grande prestígio no município.

Todas as três escolas investigadas reconheceram a realização sistemática de atividades avaliativas com o objetivo de diagnosticar os alunos que ingressariam no 1º ano. Nos colégios Excelsior e Parter, as crianças que já estudavam nas escolas fizeram algumas atividades avaliativas inseridas nas atividades trabalhadas na EI. Essas atividades serviriam como parâmetro para a enturmação das turmas do 1º ano. Os depoimentos a seguir mostram como as duas escolas avaliam as crianças oriundas da própria instituição:

Quando a criança já é nossa aluna na Educação Infantil, são feitas atividades de diagnóstico no final do 2º período, bem parecidas com as atividades que fazemos com as crianças que participam do processo de admissão. Dessa forma, também podemos avaliar e replanejar o que a criança sabe, para poder dar continuidade nisso a partir de fevereiro, quando ela estiver no 1º ano (Laura, coordenadora do Colégio Excelsior).

No final do infantil cinco, a coordenadora, juntamente com as professoras que conhecem essas crianças, têm condições de falar como cada criança está. Elas sabem o perfil de cada criança, porque acompanharam diversas atividades feitas no 2º semestre do infantil, já com o objetivo de avaliar em que nível estão. E na enturmação do 1º ano, a gente procura colocar assim, crianças com níveis diferentes de aprendizagem em cada sala (Helena, professora do Colégio Parter).

No Colégio Excelsior, as crianças fazem atividades bem parecidas com as atividades propostas para as crianças novatas realizarem no ano anterior, durante o processo de admissão. Percebe-se, claramente que, nesse caso, o objetivo da escola é ter os mesmos parâmetros de comparação dos desempenhos dos alunos que formarão as turmas de 1º ano.

O depoimento da professora Helena do Colégio Parter, nos remete à outra situação: "... a coordenadora do segmento da EI, juntamente com as professoras que conhecem essas crianças, têm condições *de falar* como cada criança está."

Esse depoimento sugere que os profissionais conhecem as crianças do último ano da EI, uma vez que foram acompanhados em diversas atividades e situações de aprendizagem das crianças. Assim, teriam condições de avaliar, de forma mais objetiva e segura, as aquisições desses alunos através de seus depoimentos. Apesar de nesse momento, não fazerem uso de instrumentos formais, isso não significa que as crianças não passam por avaliações diagnósticas mais formais no final do ano.

Por outro lado, todas as três escolas investigadas realizam atividades diagnósticas no início do ano letivo. As atividades são elaboradas pelos professores e coordenadores, havendo um grande envolvimento dos profissionais da escola. Nos depoimentos, percebemos a importância que as escolas dão para essas atividades:

Preparamos umas atividades que chamamos de SAD, que são as atividades diagnósticas. Elas serão o ponto de partida para a gente ver que investimentos devemos fazer para a gente avançar com aquela criança que está aquém, e o que fazer com aquela que está além (Maria, professora do Colégio Excelsior).

No início do ano nós aplicamos um teste diagnóstico, para a gente conferir aquilo que a gente percebeu naquele encontro do ano anterior, e avaliar como a criança está e se houve mudança (Antônia, professora do Colégio Primus).

Quando elas entram na escola, nas primeiras semanas, nós fazemos uma sondagem diagnóstica com essas crianças, tanto na área de conhecimento de Língua Portuguesa, quanto na área de conhecimento da Matemática, para saber o nível em que elas estão (Isabel, professora do colégio Parter).

A professora Maria, do Colégio Excelsior, explica que na escola há uma avaliação denominada Sistema de Avaliação Diagnóstica (SAD) com o objetivo de diagnosticar as crianças no início do ano letivo. Conforme verificamos no site da instituição, essas atividades são feitas com todos os alunos que cursam todas as séries. Isso mostra a preocupação dos educadores da instituição em planejar os “investimentos” que devem ser feitos no sentido de garantir que todos os alunos se desenvolvam de acordo com as metas previstas. Esse procedimento também nos remete aos objetivos das escolas eficazes, que buscam a excelência e investem para que isso aconteça.

As atividades diagnósticas são realizadas no primeiro mês de aula (fevereiro). Com relação ao tempo gasto, as escolas investigadas possuem estratégias diferenciadas:

A escola tem o Sistema de Avaliação Diagnóstica (SAD), é uma atividade interna da escola. É uma avaliação diagnóstica que a gente faz no mês de fevereiro (Laura, coordenadora do colégio Excelsior).

A gente fica mais ou menos o primeiro mês todo fazendo as atividades diagnósticas (Fernanda, professora do Colégio Primus)

No início do ano, a gente faz uma avaliação diagnóstica com todos: novatos e veteranos, com os que já estão conosco e com os que chegaram. A atividade diagnóstica é a mesma para toda a escola e é feita em dois momentos, em um dia, mais ou menos em dois horários. Então, todas as turmas fazem essa avaliação diagnóstica, no mesmo dia (Helena, professora do Colégio Parter).

A partir das atividades diagnósticas, as escolas organizam atividades e, por vezes, retomam e reelaboram os rumos de seus planejamentos iniciais. Apesar de terem o mesmo objetivo ao realizarem as atividades diagnósticas, percebemos que as escolas usam os resultados de formas diferentes. Enquanto uma escola elabora atividades para os alunos, tentando abarcar todos os níveis de dificuldades encontrados a partir das atividades diagnósticas, outra escola já separa os alunos em grupinhos com o intuito de trabalhar cada nível de dificuldade em grupos mais específicos:

A gente faz atividade diagnóstica, vê em que nível as crianças se encontram e elabora as atividades para os alunos do 1º ano de acordo com esses níveis. Podemos então fazer mais trabalhos em grupos, atividades com formação de palavras ou pequenos textos. Então o professor vai fazendo o levantamento de dados, e dentro do próprio planejamento ele tem como criar algumas atividades para atender às necessidades que surgiram a partir das atividades diagnósticas (Maria, professora do Colégio Excelsior).

Depois da avaliação diagnóstica, nós fazemos grupos diferenciados. É feito um trabalho dentro de sala com a própria professora, e fora da sala, duas vezes por semana, por cinquenta minutos. Nesse momento, eles mudam de professora. Porque a gente percebe que um trabalho diferenciado ajuda a criança a avançar. Então, nós reparamos que as crianças que já estão num nível mais avançado na questão da leitura e da escrita ficam num grupo e a professora vai atender a esta demanda. As que estão num nível intermediário formam outro grupo e a professora vai trabalhar nestas demandas também, nas facilidades e nas dificuldades. E as que estão num

nível mais lento são agrupadas, duas vezes por semana, nesse trabalho diferenciado. Com o tempo, pelo trabalho que as professoras desenvolvem, elas vão percebendo as crianças que podem mudar de grupo, que vão avançando (Cíntia, coordenadora do Colégio Parter).

Podemos concluir que as escolas elaboram e aplicam diversos procedimentos avaliativos com as crianças no 1º ano. Entretanto a forma como essas atividades são feitas varia muito conforme os objetivos, a época em que são ministrados, o público-alvo e como os resultados são usados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal objetivo refletir sobre alguns aspectos definidores das práticas de alfabetização desenvolvidas em três escolas particulares, no contexto da implantação do EF de nove anos.

Essa temática tem provocado indagações tanto para a EI quanto para o EF, especialmente no que tange às práticas pedagógicas de alfabetização e sua adequação à faixa etária das crianças. Neste estudo, porém, mais do que conceber as duas etapas (EI e EF) de modo dicotômico, tivemos o propósito de pensar para além, sobre as transições e desafios na organização dos sistemas de ensino, considerando aspectos relacionados com as propostas curriculares e refletindo sobre algumas dificuldades que são enfrentadas pelos profissionais envolvidos nesse trabalho.

O Brasil tem hoje, aproximadamente oito milhões de crianças entre 6, 7 e 8 anos de idade matriculadas em 108 mil escolas distribuídas por todo o território. De acordo com os dados do Censo 2010, a média nacional de crianças não alfabetizadas aos oito anos no Brasil é de 15,2%. No entanto, os índices variam muito de acordo com cada região do país. Por exemplo, enquanto no estado do Paraná 4,9% das crianças ainda não são alfabetizadas aos oito anos, no estado de Alagoas esse percentual atinge 35%. Além disso, os dados do Censo Escolar de 2012⁴⁶ também revelam que, do total de matrículas do EF no país, aproximadamente 25 milhões pertencem às escolas públicas e 4 milhões às escolas particulares. Isso significa que os índices de alfabetização precisam também ser diferenciados quanto às redes de ensino.

É importante ainda ressaltar que, com as avaliações educacionais feitas em larga escala, realizadas nos últimos anos no país como um dos principais indicadores da qualidade na educação pública, é possível retratar a situação da alfabetização no Brasil com mais precisão, principalmente em relação à realidade

⁴⁶ O MEC publicou em 21/12/12 no *Diário Oficial da União* os dados finais do Censo Escolar de 2012. Para mais informações, ver: www.brasil.gov.br/

das escolas públicas. Por exemplo, os resultados da Prova ABC⁴⁷, aplicada em 2011, revelam que apenas metade das crianças que concluíram o 3º ano do EF aprenderam o que era esperado no período, com grande variação entre as regiões do país e as redes de ensino (pública e privada).

Diante desse quadro educacional brasileiro, as políticas educacionais, nos seus variados âmbitos, têm definido e apoiado diversas ações educacionais (projetos de formação continuada, programas de livros didáticos e de materiais complementares da alfabetização, de incentivo à leitura literária etc.) para subsidiar as práticas desenvolvidas nas escolas, de modo que o início do processo de alfabetização ocorra no primeiro ano de escolarização do EF e tenha como meta a sua consolidação nessa etapa, compreendida como um período de até três anos.

Distante dessa realidade nacional, as escolas particulares têm defendido, de forma objetiva, a meta de alfabetizar as crianças até o final do 1º ano do EF e, de forma ainda mais otimista, antes mesmo dessa etapa, ou seja, no final da EI. Essas metas tornam-se possíveis de ser alcançadas tendo em vista a conjugação de diversos fatores, como por exemplo, a longa trajetória da escolarização das crianças que ingressam na rede particular.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa mostram que quase todas as crianças que chegam ao 1º ano do EF nessas escolas já cursaram a EI. A maioria dessas crianças, em sua experiência pré e extraescolar, tiveram acesso amplo à escrita e chegaram ao EF conhecendo muitas de suas manifestações e utilidades.

Nos depoimentos obtidos, também foi recorrente a questão da idade considerada apropriada para a alfabetização das crianças, o que nos revela que, nas redes particulares de ensino, essa questão não é encarada como um problema, mas um consenso. A análise das entrevistas com as professoras e coordenadoras sugere que não há divergência nas propostas das três escolas quanto à alfabetização das crianças aos seis anos, pois predomina a diretriz de que as crianças devem ser

⁴⁷ A prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização) avalia a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano (2ª série). A avaliação, uma parceria da ONG Todos Pela Educação com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi aplicada no primeiro semestre de 2011 a cerca de 6 mil alunos de escolas municipais, estaduais e particulares de todas as capitais do País.

alfabetizadas (considerando não apenas o início, mas também a consolidação desse processo) logo no primeiro ano do EF.

Para melhor avaliarmos alguns aspectos da organização das escolas, escolhemos instituições que diferiam quanto ao processo de inserção das crianças de seis anos no EF. Os dados obtidos foram comparados com o objetivo de obtermos uma análise contrastiva de suas realidades educacionais. Pretendíamos saber também até que ponto a transição das crianças de seis anos da EI, oferecida pela própria instituição, favorecia mais (ou não) à definição de pontos de partidas e chegadas ao final do letivo.

Para compreendermos melhor a temática proposta, tomamos emprestado da Sociologia da Educação o conceito de *eficácia escolar* e da Sociologia da Infância, o conceito de *cultura escolar*.

Identificamos, nas três escolas investigadas, várias características comuns às escolas eficazes, tais como: a definição de metas de ensino; as expectativas elevadas de avaliação; o ambiente de aprendizagem; o ensino estruturado com propósitos claramente definidos; o monitoramento do processo de ensino-aprendizagem; a parceria entre a família e a escola, entre outros. A combinação desses fatores mostrou-se mais importante do que a sua consideração isolada, pois todos eles são interdependentes e podem variar de acordo com o contexto de cada instituição.

Os resultados da pesquisa mostraram que as escolas investigadas apresentam planejamentos organizados por etapas, conteúdos com metas bem definidas e divulgadas entre as famílias. As expectativas de avaliação são elevadas e servem como propaganda das próprias instituições. E, para cumprir as metas elevadas, as escolas não se furtam de monitorar os passos dos alunos no sentido de cobrar mais desempenho acadêmico e dividir as responsabilidades com os pais.

A investigação mostrou claramente que o papel das famílias é fundamental para o desenvolvimento positivo e o sucesso escolar das crianças. Constatamos que, quando as famílias participam de forma ativa e conjunta, as crianças adquirem melhores resultados e a escola torna-se num lugar melhor para todos. A investigação também mostrou que as escolas são mais eficazes ao assegurar uma

boa realização escolar, quando desenvolvem esforços para trabalhar com as famílias das crianças.

Percebemos ainda, através dos depoimentos, uma valoração das avaliações formais por parte das escolas, já que elas apresentam expectativas elevadas para os seus alunos. Em todas as três escolas investigadas, o desempenho dos alunos é definido por meio de *atividades avaliativas* que recebem uma pontuação ao final de cada etapa.

Outros fatores mencionados nos depoimentos foram o ambiente favorável à aprendizagem (ordenado, atraente, onde o uso do tempo, do espaço e dos recursos está voltado prioritariamente para os objetivos de aprendizagem), as metodologias de ensino bem estruturadas e monitoradas pela organização das escolas.

A análise desses fatores revelou o quanto é especialmente complexa a questão da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas particulares e, conseqüentemente, os resultados positivos na alfabetização de crianças de seis anos devem ser analisados como uma combinação de vários fatores estruturantes do trabalho da escola e não apenas de um deles.

Além disso, destacamos, nesta pesquisa, alguns estudos mais recentes sobre cultura escolar que têm abordado a questão das características próprias da cultura da infância e a ruptura existente com a passagem das crianças da EI para o EF. Segundo esses estudos, que serviram como referenciais para nossa reflexão, a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis acaba transformando os agentes sociais de crianças em alunos. As crianças aprendem *a ser alunos* sem deixarem de compor um grupo social à parte, com características e cultura próprias. Esses estudos também buscam estabelecer a relação entre a escolarização das crianças e as contribuições acerca das culturas de infâncias, das culturas familiares e das culturas escolares na atualidade com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as crianças brasileiras e favorecer uma “educação de qualidade”.

Essa temática da *cultura escolar* foi um aspecto recorrente nos depoimentos dos professores e coordenadores, ao se posicionarem quanto ao ingresso das crianças no primeiro ano do EF. Questões como um número maior de colegas na turma, tempo menor de recreio, aulas especializadas como artes, educação musical e educação física, compartilhar atividades comuns às crianças mais velhas da

escola, atividades avaliativas e notas passam a fazer parte do universo das crianças recém-chegadas ao EF. Os profissionais entrevistados consideram que as crianças já possuem experiências escolares anteriores e já estão inseridas em uma cultura escolar com hábitos apreendidos, com noções claras do que devem ou podem fazer em um ambiente escolar. Os depoimentos também apontaram para as expectativas dos profissionais em relação à conduta dos alunos, principalmente no que se refere às novas exigências de “autonomia” e/ou “independência” para realizarem as tarefas propostas em sala de aula. Trata-se de aspectos que nos remetem à reflexão sobre a adaptação das crianças às regras que são próprias da cultura escolar desse novo segmento de ensino.

A avaliação dos conhecimentos prévios das crianças de seis anos, como procedimento para a enturmação dos alunos e, conseqüentemente, como princípio orientador do planejamento anual das práticas de alfabetização, embora seja guiada por critérios diferenciados, tem em comum a divisão de turmas consideradas heterogêneas: são compostas de quantidade equilibrada do número de meninas e meninos, de alunos novatos e veteranos (quando é o caso), de crianças oriundas das mesmas instituições de origem (também quando é o caso) e de crianças com níveis diferentes no percurso evolutivo do aprendizado da escrita alfabética.

Os resultados desse estudo sugerem que a trajetória pregressa das crianças na EI é um fator importante que define não só o perfil dos alunos, bem como a organização do trabalho nas escolas particulares.

A avaliação também surgiu como tema recorrente entre os depoimentos. Percebemos dois aspectos importantes: quando a avaliação está associada ao processo de inserção das crianças de seis anos no primeiro ano de escolarização do EF e como procedimento pedagógico que orienta a definição e o desenvolvimento do planejamento anual.

Todas as três escolas investigadas reconheceram a realização sistemática de atividades avaliativas com o objetivo de diagnosticar os alunos que ingressariam no 1º ano. Por serem feitas durante os processos seletivos, acabam gerando polêmicas, mesmo se as escolas declarem fazer as atividades com o objetivo de conhecer melhor as aquisições iniciais da língua escrita dos candidatos para planejar melhor as atividades que seriam propostas no 1º ano. Percebemos, ainda,

através desse estudo, que muitas escolas particulares adotam alguns critérios para a seleção das crianças de seis anos. O mais comum é que a seleção seja feita por ordem de inscrição ou sorteio das vagas. Entretanto, mesmo havendo esses critérios para a seleção, algumas escolas preparam momentos de recreação com os candidatos, com o objetivo de conhecer melhor as crianças quanto ao comportamento, à autonomia, a saber escutar regras etc.

Por outro lado, todas as três escolas investigadas realizam atividades diagnósticas no início do ano letivo com o objetivo claro de identificar e mapear quais são as aquisições da língua escrita presentes no grupo de crianças que chegam ao primeiro ano. As atividades são elaboradas pelos professores e coordenadores, havendo um grande envolvimento dos profissionais da escola.

Em nosso estudo, optamos por um recorte bem específico: crianças de seis anos, a partir da implantação do EF de nove anos. No entanto, acreditamos que a temática do processo avaliativo nas escolas particulares possui inúmeras possibilidades de reflexão e carece de mais pesquisas, principalmente com o enfoque para as práticas de alfabetização. Dentre alguns questionamentos, poderíamos nos perguntar: quais seriam as capacidades da alfabetização mais trabalhadas na EI para as crianças de seis anos antes de ingressarem no EF? Como essas capacidades seriam trabalhadas na EI? Haveria um trabalho específico “proposital e planejado”, para que as crianças da EI ingressassem nessas escolas particulares? Até que ponto o processo seletivo seria direcionado ou favorecido pelo trabalho na EI? Como as turmas de 2º ano recebem as crianças que passaram pelo 1º ano? Como as escolas trabalham com as crianças ao final do 1º ano, que não estão alfabetizadas nas escolas particulares? Como lidam com o fracasso escolar?

Refletir sobre a alfabetização nas escolas particulares de ótimo desempenho acadêmico também nos sugere novos campos de pesquisa na área do letramento digital, já que muitas crianças que formam o público-alvo dessas escolas passeiam com naturalidade por esse meio. O que essas crianças de seis anos precisam saber para serem alfabetizadas hoje, já que vivem imersas e lidam em um ambiente informatizado? Como alfabetizar crianças expostas a tantas novidades digitais? Como as escolas particulares se preparam nesse novo terreno? As escolas incorporam as novas tecnologias em suas práticas educativas?

Diante de tantas possibilidades, resta-nos apenas abrir novos caminhos investigativos, na certeza de termos contribuído para a reflexão de um tema tão importante e atual no cenário educacional como é a alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.) *A escolarização das elites- um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALMEIDA, A.M.F *et al.* *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Teoria e prática em psicomotricidade: Jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis*. Rio de Janeiro: Wak 2006.160p.

ALMEIDA, Ivanete B. Pires de; BENEDETTI, Francisco Carlos. Métricas de desempenho de escolas de ensino fundamental cicladas e não cicladas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 68-84, maio/ago. 2012

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, Abr. 2011. Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em 23 jun. 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, BAPTISTA e MONTEIRO (Orgs.). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

_____. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: Ângela Dalben *et al.* (Org). *Convergências e tensões no campo da*

formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

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

_____. *Capacidades da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.2).

_____. *Avaliação diagnóstica da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.3).

_____. *Planejamento da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.4).

_____. *Monitoramento e avaliação da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.5).

_____. *Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.6).

_____. *Práticas escolares de Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.7).

BELINTANE, Claudemir. *Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização*. *Revista educação e pesquisa online*, São Paulo, v.32, n. 2, p. 261- 277, maio./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 15/12/2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal, Porto Editora, 1991.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. *Projeto GERES: Principais características e resultados parciais*. Rio de Janeiro: Laboratório de Avaliação da PUC, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n.26/2003. Aprova o questionamento sobre a realização de “vestibulinhos na educação infantil e no ensino fundamental. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.274, 6 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, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <www.senado.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. SEED. *Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> >Acesso em: 23 out. 2012.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMPOS, Maria Malta *et al* . A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acessos em 13 jun. 2011.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CASTANHEIRA, M. Lúcia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel M. F. (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 2011, v. 92, p. 126-147.

CUNHA, Daisy. *Intervenção Estatal na gestão Escolar pelo Controle da Qualidade Total*, Dissertação de Mestrado, FaE/UFMG, 1995.

CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Vanessa Aparecida. Conflitos de valores e atividade docente no setor privado. *Extra-Classe: Revista de Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, Ano1, nº1, vol.2, agosto 2008.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A.. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, mar. 2010. Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em 23 jun. 2011.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DIETRICH, M.D.; PERES, E.T. *Ensino fundamental de nove anos em Pelotas, RS: o projeto piloto da Secretaria Estadual de Educação para alfabetização de crianças com seis anos*. Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna/SP, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011 . Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em 23 jun. 2011.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. In: *Revista Nova escola: Entrevista realizada com Emilia Ferreiro*: 1996. p. 11.

FIALHO, Flávia. *Mobilização parental e excelência escolar: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FILGUEIRAS, Karina Fideles. Diagnósticos e encaminhamentos: as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola particular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª edição. Porto Alegre. Bookman, p.89-123, 2004.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização, escolarização e cultura escrita em Minas Gerais no século XIX. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, Dec. 2008 .

FRANCO, Creso *et al.* O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: n.28, p.39-71, 2003.

FRIGOTTO, Edith. A leitura e a escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço? In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 28., 2005, Caxambu. Anais da 28ª reunião. Caxambu, 2005.

GENTILI, Paulo; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.

GORNI, Doralice. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? In: *Ensaio: avaliação política pública*, Rio de Janeiro, vol. 15, nº 54, jan/março, 2007.

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. *Effective Evaluation*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais 2009: coordenação de população e indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2011 e 7 set. 2012.

IPEA. *PNAD 2008: primeiras análises*. Educação, Gênero, Migração. Brasília: IPEA, 2009. (Comunicado da Presidência n. 32)

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, SP: Ática, 1987.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, out. 2006.

LEITE, Telma. M.; MORAIS, Artur. Gomes. O conhecimento do nome das letras e sua relação com a apropriação do sistema de escrita alfabética. *Atos de pesquisa em educação* (FURB), v. 6, p. 6-24, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, p.01-44, 1986.

MACHADO, Lucília; FIDALGO, Fernando (Orgs.). *Controle da Qualidade Total – uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

MACIEL, Francisca I. P.; BAPTISTA, Mônica C.; MONTEIRO, Sara M.(Orgs.). *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 533p.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 289/06, aprovado em 28/3/2006. Manifesta-se sobre a Lei federal n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a Lei federal n. 11.114, de 16 de maio de 2005, e dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Disponível em: www.mg.gov.br

MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: 1876-1994. Editora UNESP: São Paulo, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*. V. 15, nº 44, maio/agosto 2010.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011 .

NADAL, Beatriz Gomes. *Cultura escolar: um olhar sobre vida na escola*. São Paulo: PUC – SP, 2008, 307 p., Tese de Doutorado.

NERI, M.C. (coord.). *A nova classe média*. RJ: CPS/IBRE, Fundação Getúlio Vargas, 2008.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, 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. Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em 23 jun. 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes Médias e a Escola: novas perspectivas de Análise. *Currículo sem fronteiras*, v.10,n.1, jul, p. 213-231., 2010.

NOGUEIRA, G. M.; PERES, E. T.. Ensino Fundamental de nove anos: uma análise das contribuições de dissertações e teses defendidas no período de 2006-2010. *Revista Contrapontos*, v. 11, n. 2, p. 179-187, 2011. Disponível em: <<http://www.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2744>>. Acesso em: 04 nov. 2011.

OCDE. *Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência da aprendizagem*. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), São Paulo: Editora Senac São Paulo, 178p., 2003.

OLIVEIRA, Solange Alves. *O ensino e a avaliação do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2004.

OLIVEIRA, Lúcia Helena G. As habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos dados da pesquisa Geres- 2005. *Revista Ibero-Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. V. 5, n. 2, 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo de. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do código alfabético. *Ensaio avaliação e políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v.18, n. 69, p. 669-710, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 25/07/2012.

OREALC/UNESCO: *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando La educación de qualidade para todos*, 2007.

PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 1, Abr. 2011. Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em 23 jun. 2011.

PERRENOUD, Phillippe; CLÁUDIO, José; FERREIRA, Júlia. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto editora, 1995.

PISA, *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy*, 2006.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. *Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out.-dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 2009

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Armed, 2000:119-148.

SANTOS, Lucíola C. P.; VIEIRA, Lívia M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, out. 2006.

SAVELI, Esméria. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 61-72, 2008.

SILVA, Ceris Salete Ribas. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (Orgs.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, v. 1, p. 35-58.

SILVA, Ceris Salete Ribas. Alfabetização e letramento: os desafios colocados para as escolas com a entrada de crianças com seis anos. In. FONTOURA, H.A; SILVA (Orgs). *Práticas pedagógicas, Linguagem e Mídias. Desafios à Pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>. Acesso em: 04 set. 2012

SILVA, Ceris Salete Ribas; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, Aug. 2011.

SILVA, Ceris Salete Ribas; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na idade certa: uma construção social (no prelo). 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo. Contexto, 2003.

_____.2009. Entrevista concedida para o Programa Salto para o Futuro em 21/09/2009 <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevistas.asp?>

_____.Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes & CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____.Entrevista concedida para revista Pátio em 2011. http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_numero.aspx?id=3, http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=647 (Acesso em 10 fev.2012).

SOARES, José Francisco e ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.14, n.50, p.107-126, 2006.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (de acordo com a Resolução 1996/96 item IV do Conselho Nacional de Saúde)

Prezado (a) Senhor (a),

Temos o prazer em convidá-lo (a) para participar da pesquisa: “A alfabetização de crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos da rede particular: aquisições da língua escrita que a escola institui como mais relevantes”. Essa pesquisa busca compreender quais são as aquisições da língua escrita relevantes para as crianças de seis anos que ingressam nas escolas particulares. Para isso, serão ouvidas as pessoas que trabalham diretamente no processo de inserção dessas crianças no ensino fundamental, através de entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas e transcritas ou de questionários. Os locais e horários das entrevistas ou questionários serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Em qualquer momento, você poderá pedir esclarecimentos sobre a pesquisa e até mesmo se recusar a continuar participando dela.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa, podendo ser divulgado em congressos, revistas e na dissertação de mestrado de Maria do Carmo Gallo Cruz e que sua identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício. Vale ainda ressaltar que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e que você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, não tendo nenhum constrangimento por isso.

Eu _____, declaro que fui consultado (a) pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Ceris Salete Ribas da Silva, tel (31) 3409-5334 e Maria do Carmo Gallo Cruz, tel (31) 99557999 e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa por meio de entrevistas ou questionários. Terei liberdade para manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido (a) para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Assinatura: _____

Ceris Salete Ribas da Silva
(Orientadora)

Maria do Carmo Gallo Cruz
(Mestranda)

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2005 Pampulha
Belo Horizonte, MG – telefax: (31) 3409-4592, e-mail: <coep@prpq.ufmg.br>.

APÊNDICE B

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Venho, através deste, autorizar a realização da pesquisa “**A alfabetização de crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos da rede particular: aquisições da língua escrita que a escola institui como mais relevantes**” na instituição _____ localizada na Rua/Avenida _____, nº _____, Belo Horizonte, Minas Gerais, Telefone: _____, CNPJ nº _____.

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Belo Horizonte, ____/____/____

Direção da Escola

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar os pesquisadores, Profa. Ceris Salete Ribas da Silva (Orientadora) ou Maria do Carmo Gallo Cruz (Mestranda), pelos telefones: (031)3409-5334 – (31) 99557999

Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) - Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Prédio da Unidade Administrativa II, 2º andar, Pampulha, Belo Horizonte/MG. Fone: (31)3409-4592

APÊNDICE C (Registro em fichas)

QUESTIONÁRIO PARA MAPEAR O PERFIL DA INSTITUIÇÃO

1. DADOS GERAIS DA INSTITUIÇÃO

Nome:

Endereço:

Possui quais segmentos? (Assinale as opções):

Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio

Número de alunos da instituição: Total:

Por segmento: EI: EF: EM:

Número de docentes e coordenadores pedagógicos da instituição:

Total: Docentes: Coordenadores:

No 1º ano do EF: Docentes: Coordenadores:

Além do professor do 1º ano do EF, outro profissional acompanha a turma?

(Ex: ajudante de sala, professor de Educação Física, de Música, etc.?)

Caso a resposta acima seja afirmativa, explicita quais profissionais:

2. PERFIL SÓCIOECONÔMICO DOS ALUNOS DO 1º ANO DO EF

Dentre os endereços domiciliares dos alunos do 1º ano do EF, assinale os três bairros da região Centro-Sul mais comuns:

Acaba Mundo Anchieta Barro Preto Belvedere
 Boa Viagem Carmo Centro Cidade Jardim
 Conj. Sta Maria Cruzeiro Lourdes Luxemburgo
 Sta Lúcia Stna do Cafezal Sto Agostinho Sto Antônio
 São Bento São Lucas São Pedro Savassi
 Serra Sion Bar. Sta Lúcia Vila FUMEC Vila Paris

Dentre as profissões dos pais dos alunos do 1º ano do EF, assinale as três mais comuns:

arquiteto artista plástico professor advogado engenheiro
 dentista motorista psicólogo médico administrador
 funcionário público vendedor contador jornalista

Dentre o grupo de pais dos alunos do 1º ano do EF, a maior parte deles possui:

apenas o curso ensino fundamental
 curso ensino médio completo
 curso superior incompleto
 curso superior completo

3. TEMPO DE IMPLANTAÇÃO DO EF DE NOVE ANOS NAS INSTITUIÇÕES.

Em que ano a instituição implantou o EF de nove anos?

Do ponto de vista administrativo, qual a principal dificuldade percebida pela secretaria da escola na implantação do EF de nove anos?

4. TRAJETÓRIA ESCOLAR DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS QUE INGRESSAM NO EF:

Quantas são novatas na escola? Das crianças novatas, quantas frequentaram a educação infantil?

De quais instituições vieram esas crianças novatas? (Cite pelo menos três)

A escola possui convênio com escolas de educação infantil? Se possui, com quais instituições?

APÊNDICE D (Registro em fichas)

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E COORDENADORES

Função na instituição: _____

DADOS SOBRE SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

(Assinale a melhor opção)

A maior parte do seu ensino fundamental e médio foi feito em escolas:

pública municipal pública estadual pública federal

rede privada (particular) fora do país

Em relação ao seu ensino superior, forneça as seguintes informações:

(Caso você tenha feito mais de um curso superior, especifique-os)

Graduação - Curso: _____

Natureza da instituição:

pública federal pública estadual pública municipal particular

Você fez ou faz cursos de pós-graduação? sim não

Caso fez ou tenha feito, especifique-o (os): _____

Há quantos anos você exerce a docência?

menos de cinco anos de 5 a 10 anos

de 11 a 20 anos mais de 20 anos

Há quantos anos você trabalha com a alfabetização?

menos de cinco anos de 5 a 10 anos

de 11 a 20 anos mais de 20 anos

Há quantos anos você trabalha na instituição?

menos de cinco anos de 5 a 10 anos

de 11 a 20 anos mais de 20 anos

APÊNDICE E (Registro em áudio)

ROTEIRO - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES E COORDENADORES

Como se define a proposta pedagógica da escola para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento das crianças de seis anos?

Quais são as expectativas (ou metas) de aprendizagem definidas pela escola para o primeiro ano do EF?

Quais são as habilidades iniciais dos processos de alfabetização e letramento presentes nas crianças de seis anos no início do EF?

Quais são os períodos do ano letivo destinados ao planejamento anual da alfabetização nas turmas de crianças de seis anos?

Quais são as estratégias avaliativas (seletivas e de diagnóstico) utilizadas pela escola para identificar essas aquisições iniciais das crianças de seis anos? (Explicar os critérios, os procedimentos avaliativos e as formas de análise dos resultados obtidos).

Como, quando e para que utilizam essas diferentes estratégias avaliativas? Quais são os profissionais envolvidos na elaboração das atividades avaliativas utilizadas nessas estratégias? Quais são os princípios teóricos e metodológicos que orientam a organização desses diferentes instrumentos avaliativos?

Quais são os conhecimentos e as capacidades dos processos de alfabetização e letramento (sistema de escrita, leitura, produção de texto e oralidade) avaliados?

Como interpretam o desempenho dos alunos nessas diferentes avaliações? As crianças chegam no início do ano com níveis de aquisição da língua escrita muito diferentes?

Quais são os eixos de ensino (leitura, sistema de escrita, produção de textos, e oralidade) em que as crianças apresentam melhor e pior desempenho?

Como os resultados dessas diferentes avaliações são usados na organização do trabalho pedagógico (para a enturmação dos alunos; para a definição de metas anuais; na definição de estratégias de correção dos ritmos de aprendizagem, nas reações com as famílias etc.)? E na organização das práticas de alfabetização?

APÊNDICE F

(Embora este Edital tenha sido divulgado no próprio site da instituição, optamos por omitir os nomes que pudessem identificar a escola, para garantir o sigilo da instituição na pesquisa).

EDITAL DO PROCESSO DE ADMISSÃO DE NOVOS ALUNOS NO COLÉGIO PARTER – 2012

O DIRETOR DO COLÉGIO XX, no uso de suas atribuições regimentais e em consonância com a legislação em vigor, traz a público, e ainda estabelece as normas regentes para o Processo de Admissão de Novos Alunos – 2012.

1. DO PERÍODO E DO LOCAL DE INSCRIÇÃO

1.1. As inscrições para o Processo de Admissão de Novos Alunos para o ano de 2012 estarão abertas no período de 17 de agosto de 2011, a partir das 9 horas, até as 17 horas do dia 14 de setembro de 2011.

1.2. O cadastro das inscrições será feito, exclusivamente, pela Internet, no site XX, a partir das seguintes datas:

1.2.1. (...)19/08 – **1º Ano do Ensino Fundamental (até o limite das vagas divulgadas)**

1.2.2. **Para os candidatos da Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental, após o preenchimento das vagas divulgadas, as inscrições que ultrapassarem o referido número de vagas ofertadas receberão o status de EXCEDENTE;**

1.2.3. Surgindo disponibilidade de vaga, o candidato excedente será contatado pelo Colégio XX, na ordem de inscrição, para dar sequência ao seu processo de admissão.

(...)

2. VAGAS OFERECIDAS

(...)

2.2. Educação Infantil: 2º Período (5 anos – crianças nascidas até 31/03/2007) e **Ensino Fundamental: 1º Ano (6 anos – crianças nascidas até 31/03/2006).**

(...)

4. AVALIAÇÕES

4.1. **Os candidatos às vagas do 1º e do 2º Período da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental realizarão atividades específicas (lúdicas, de caráter socializante e interativo), no sábado, dia 17 de setembro de 2011, no Colégio XX – no horário de 14h às 17h30min. Essas atividades não terão caráter classificatório.**

4.1.1. **Os candidatos às vagas do 1º e do 2º Período da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental deverão usar traje que não dificulte movimentos e calçar tênis confortável;**

4.1.2. **Os candidatos às vagas do 2º Período da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental deverão trazer estojo com lápis de cor, lápis preto e borracha;**

4.2. **Os candidatos às vagas do 1º Ano do Ensino Fundamental realizarão, além das atividades específicas, atividades diagnósticas, no dia 17 de setembro de 2011 – no horário de 14h as 17h30. Essas atividades não terão caráter classificatório. O seu objetivo é possibilitar que a escola conheça o estágio de alfabetização da criança, viabilizando um melhor acompanhamento ao longo de sua vida escolar;**

(...)

6. CLASSIFICAÇÃO

6.1. **Os candidatos da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental serão classificados por ordem de inscrição, pela presença na entrevista e nas atividades do dia 17/09/2011.(...)**