

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O Ensino Fundamental de Nove Anos: o que
revelam professores em seus discursos**

FERNANDA STURION

**PIRACICABA, SP
(2010)**

O Ensino Fundamental de Nove Anos: o que revelam professores em seus discursos

FERNANDA STURION

ORIENTADOR: PROF. DR. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre
em Educação**

**PIRACICABA, SP
(2010)**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro
(orientadora)

Universidade Metodista de Piracicaba
(UNIMEP)

Prof^a Dra. Anna Maria Lunardi Padilha
Universidade Metodista de Piracicaba
(UNIMEP)

Prof^a Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que esteve sempre ao meu lado me confortando nos momentos em que mais precisei, durante meus estudos; assim como em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Ester Sotopietra Sturion e Antonio José Sturion, que como sempre me apoiaram, incentivando-me a nunca desistir dos meus objetivos, mas a alcançá-los e traçar outros.

À CAPES – O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Brasil.

Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, pela dedicação, orientações e palavras de incentivo que me guiaram na escrita desta dissertação e, também, por ter enfrentado comigo o desafio de realizar este estudo.

Às professoras que fizeram parte da banca examinadora deste trabalho: Dra. Anna Maria Lunardi Padilha, que esteve comigo durante a minha trajetória no mestrado, sempre me apoiando e me questionando para que eu ampliasse o meu olhar e aprendesse cada vez mais; Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira, que tive, com prazer, como professora na minha graduação e com a qual aprendi muito.

Às professoras que fazem parte do meu núcleo de Práticas e Processos de Interação, que muito contribuíram com minha pesquisa, propondo discussões inquietadoras durante vários semestres de trabalho.

Agradeço também ao meu namorado, Claudio Antonio da Silva, que me apoiou em diversos momentos, ajudando-me a persistir em meu objetivo e a ver as situações de forma sempre positiva.

Durante meus estudos conheci pessoas e fiz algumas amizades que pretendo conservar por toda a vida, guardando comigo os nossos bons momentos. Assim, agradeço a todos os amigos que fiz no decorrer deste estudo e aos que já faziam parte da minha vida.

A todas, professoras e supervisoras, que me concederam o privilégio de realizar a entrevista, parte deste estudo, por suas colocações que muito

contribuíram para este trabalho, permitindo-me reflexões enriquecedoras a respeito do tema aqui discutido, e por suas experiências que, com certeza, serão aproveitadas por mais pessoas, além de mim.

Aos meus alunos que, mesmo sem saber, contribuíram para a minha pesquisa, pois de minha prática em sala de aula surgiram muitas inquietações e, ao tentar respondê-las, busquei avançar em meus estudos.

A todos, *muito obrigada!*

RESUMO

Este estudo tem como tema o Ensino obrigatório de Nove Anos, que prevê o ingresso da criança no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, e não aos sete, como ocorria anteriormente. O objetivo deste trabalho é estabelecer uma relação entre os discursos prescritos nos documentos oficiais referentes ao Ensino de Nove Anos e os sentidos construídos pelos educadores que estão vivendo a implantação dessa proposta em suas salas de aula. O estudo, ancorado na matriz histórico-cultural, partiu de documentos e entrevistas com professoras e com supervisoras da Rede Municipal de Ensino, em um município do interior do Estado de São Paulo. Os dados coletados das entrevistas com as professoras foram organizados em dois eixos temáticos que representam as principais questões identificadas por elas, relacionadas ao Ensino de Nove Anos: concepções sobre ensino e aprendizagem e percepções sobre políticas e práticas educacionais. As entrevistas com as supervisoras buscaram informações sobre a implementação do Ensino de Nove Anos naquele município. As concepções sobre discurso, propostas por Mikhail Bakhtin, ajudaram na elaboração das reflexões apresentadas neste trabalho de pesquisa, e permitiram a conclusão de que são vários os sentidos construídos pelos educadores sobre o Ensino de Nove Anos. Observou-se, também, que a proposta contida nos documentos oficiais se realiza perpassada pela experiência e história de vida de cada professora. Os dados mostraram várias e diferentes concepções dos entrevistados, sobre alfabetização, letramento, o brincar, espaço físico, número de alunos em sala de aula e sobre o próprio Ensino de Nove Anos; concepções essas que acabam por repercutir no trabalho desenvolvido pelas professoras em sala de aula. Conhecer o que pensam as professoras é fundamental para se entender suas práticas e, assim, provocar discussões que possam contribuir para o ensino oferecido em nossas escolas.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos. Ensino-aprendizagem. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The theme of this study is the compulsory nine-year school, which determines that the child must begin elementary education at the age of six years, and not seven, as in the past. The objective of this work is to establish a relationship between the discourses of official documents concerning the nine-year-school system and the meanings constructed by educators who have to handle the implementation of this proposal in their classrooms. The study, supported by the historical-cultural approach, was based on documents and interviews with teachers and supervisors of the Municipal Education System from a city in the state of Sao Paulo. The data collected from the interviews with the teachers were organized into two thematic perspectives which represent the main issues identified by them regarding the nine-year-school system: conceptions about teaching and learning, and perceptions about the educational policies and practices. The interviews with the supervisors were aimed at obtaining information about the implementation of nine-year school system in that city. Mikhail Bakhtin's discourse conceptions helped in the elaboration of the reflections presented in this research and led us to conclude that the meanings constructed by educators about the nine-year school system are varied. We also observed that the proposal contained in the official documents is influenced by the life experiences and background of each teacher. The data showed that interviewees had several different conceptions on literacy, playing, physical environment, number of students in the classroom and the very nine-year school system. These conceptions end up reflecting in the work they develop in the classroom. Knowing what teachers think is fundamental to understand their practices and, thus, bring up discussions which can contribute for the teaching offered by our schools.

Key-words: Nine-year Elementary School. Teaching. Learning. Public Policies

SUMÁRIO

Introdução	09
Capítulo 1 O Ensino de Nove Anos.....	12
1.1 A proposta do Ensino de Nove anos	12
1.2 A história do Ensino de Nove Anos numa cidade do interior paulista.	23
Capítulo 2 As contribuições de Vygotsky e Bakhtin	30
2.1 O brincar e o desenvolvimento das Funções Mentais Superiores.....	30
2.2 O papel da escola: formação de conceitos, alfabetização e letramento.....	32
2.3 Os conceitos de Polifonia, Polissemia e Discurso	37
Capítulo 3 Escolas, Professoras e Alunos: o caminho percorrido	40
Capítulo 4 Os discursos das professoras sobre o Ensino de Nove Anos: sentidos produzidos.....	45
4.1 Concepções das professoras sobre ensino e aprendizagem e suas implicações para o ensino de nove anos	46
4.2 Percepções das professoras sobre políticas e práticas educacionais relacionadas à nova proposta, Ensino de Nove Anos	55
Capítulo 5 Considerações Finais.....	68
Referências Bibliográficas	74

Introdução

O interesse por refletir sobre a implementação do período de nove anos para o Ensino Fundamental surgiu depois de alguns estudos que realizei durante minha graduação, enquanto também se iniciava essa implementação. Meus estudos envolviam a Educação Infantil e destacavam a importância dessa etapa para o desenvolvimento da criança. Acompanhar a discussão de vários educadores sobre os prós e contras dessa nova política educacional também me ajudou a definir o tema deste estudo.

Foi adotada ao longo deste trabalho a expressão “Ensino de Nove Anos”¹, usada pela literatura, para se referir ao novo período regular proposto para o Ensino Fundamental.

Sou pedagoga e atuo nas séries iniciais do Ensino Fundamental; o que redobrou meu interesse pela implementação do Ensino de Nove Anos e suas consequências. Meus estudos e vivência diária na escola me permitiram olhar para a nova proposta de diferentes lugares: como acadêmica, de maneira mais teórica, e da sala de aula, como professora, de modo mais prático.

Sendo assim, interessei-me por compreender como os professores estavam entendendo e traduzindo para suas ações escolares essa política de Ensino de Nove Anos. Não me proponho a julgar as ações dos professores, nem elas próprias; menos, ainda, colocar-me a favor ou contra essa nova política de ensino. Pretendo, isto sim, ouvir o relato de professores sobre a referida proposta.

Considero essencial a realização de estudos sobre questões relacionadas à interação professor-aluno no atual contexto escolar, os quais estimulem a reflexão a respeito da implantação e do papel desse novo modelo de ensino na formação dos cidadãos. Acredito que conhecer o dia-a-dia da escola possa nos auxiliar na compreensão de como essa nova legislação tem repercutido nesse espaço.

¹ A expressão “Ensino de Nove Anos” é utilizada pela literatura da área e por isso foi adotada neste trabalho. O termo se refere a uma mudança no Sistema de Ensino, que agora torna obrigatório o oferecimento de escola para as crianças de seis aos 14 anos.

Desse modo, tenho como objetivo deste estudo estabelecer uma relação entre os discursos encontrados nos documentos oficiais referentes ao Ensino de Nove Anos e os sentidos construídos pelos educadores que estão vivendo a implantação dessa proposta em suas salas de aula.

São pressupostos deste trabalho que:

- a.* Os documentos que fundamentam a proposta do Ensino de Nove Anos permitem, como qualquer texto escrito, diferentes interpretações, e
- b.* As práticas dependem da cultura escolar e da qualidade da formação dos educadores.

Muitas ideias, propostas e objetivos foram sendo alterados no decorrer dos meus estudos no mestrado. Inicialmente, acreditava ter motivos para me posicionar de forma contrária ao Ensino de Nove Anos, mas aos poucos, e a partir das leituras e discussões nas disciplinas cursadas, fui percebendo que o mais importante seria compreender os significados construídos pelos professores a respeito dessa mudança, e como esses significados estariam afetando suas práticas pedagógicas. Essa compreensão também poderia possibilitar uma reflexão mais profunda, tanto de minha parte, como da parte dos leitores, sobre a educação da criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Reconheço que o tempo para a realização do mestrado é insuficiente para se discutir a variedade de questões implicadas na Educação, mas acredito que com este trabalho estarei, pelo menos, contribuindo para a reflexão de como o Ensino de Nove Anos vem repercutindo nas salas de aula, no Brasil.

A pesquisa de campo para se obter dados sobre a implementação do Ensino de Nove Anos deu-se por meio de entrevistas gravadas, realizadas com professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental e com algumas supervisoras da Rede Pública Municipal de Ensino de determinado município.

Organizei o texto da dissertação em cinco capítulos. O primeiro fala do processo, incluindo antecedentes, da implantação do Ensino de Nove Anos. Detalhes desse processo auxiliaram na problematização do tema. Parto da

apresentação da proposta do Ensino de Nove Anos, com o intuito de situar o leitor em relação a uma análise crítica dessa proposta.

No primeiro capítulo ainda apresento um breve histórico da implementação do Ensino de Nove Anos em um município do interior paulista, onde foram realizadas as pesquisas e desenvolvido o estudo. Esse histórico tomou por base a fala de quatro supervisoras da Rede Pública de Ensino.

O segundo capítulo apresenta a perspectiva teórica enunciativo-discursiva e a abordagem histórico-cultural que orientaram a pesquisa e as análises aqui desenvolvidas.

O terceiro capítulo traz a descrição do caminho percorrido para a realização da pesquisa de campo: o contato e as entrevistas com as professoras e com as supervisoras; a transcrição do material coletado, e a organização dos dados para análise.

No quarto capítulo apresento a análise do material, tendo como referencia Bakhtin, Vygotsky e outros autores, de acordo com a proposta teórica escolhida para nortear este trabalho.

No quinto, e último capítulo, teço considerações finais sobre o estudo apresentado.

Não pretendo responder a todas as dúvidas sobre o tema em questão, nem, obviamente, garantir a discussão de todos os pontos que envolvem a mudança do tempo regular de oito para nove anos de Ensino Fundamental. Este estudo pretende apenas apontar para uma possibilidade de compreensão e reflexão sobre as implicações dessa mudança no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Capítulo 1 O Ensino de Nove Anos

1.1 A proposta do Ensino de Nove Anos

As crianças que hoje frequentam as salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental fariam, até pouco tempo, parte da Educação Infantil. Essa alteração provocou e ainda provoca uma série de indagações e posicionamentos, tanto contrários como favoráveis ao Ensino de Nove Anos.

O direito à Educação Infantil foi uma conquista lenta para pais e crianças. Embora ainda não seja obrigatória, mesmo que considerada parte da Educação Básica, como comprova a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), continua sendo um direito, mesmo no caso de órgãos públicos, como prefeitura ou estado, não oferecê-la.

A proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos vem, então, para garantir esse direito às crianças de seis anos. Por outro lado, a proposta já implantada tem gerado inquietude, principalmente dos professores, os quais vivenciam sua implantação na prática escolar.

Maristela Angotti (2006) é uma das autoras que discute a questão do Ensino Fundamental de Nove Anos e considera em seu estudo que, com essa mudança, a Educação Infantil acaba perdendo em relação ao que já havia conquistado. A autora se posiciona a favor da Educação Infantil, argumentando que o Ensino de Nove Anos, de certa forma, contrapõe-se às conquistas da Educação Infantil, ocorridas lentamente ao longo de vários anos.

Outros autores são favoráveis à mudança no período regular do Ensino Fundamental, como Miranda (2006), que aponta em seu artigo “Ensino Fundamental de Nove Anos: Perspectivas e Debates” que o Ensino Fundamental de Nove Anos possibilitará um tempo maior para a aprendizagem, não se esquecendo das propostas pedagógicas curriculares, da estrutura física e do preparo da equipe pedagógica, esta constituída também pelos professores.

Os documentos oficiais e os estudos aqui apresentados vêm para tentar esclarecer alguns pontos, trazendo algumas concepções, como, por exemplo, a de criança.

De acordo com o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.” (BRASIL, 2006a):

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos para essa etapa de ensino. (BRASIL, 2006a, p. 8).

Em vista dos diferentes posicionamentos e argumentações que permeiam o cenário atual da educação, fazem-se necessários estudos e reflexões que permitam o aprofundamento do tema. Mediante os estudos realizados para este trabalho, é possível dizer que a proposta de Ensino de Nove Anos oferece uma possibilidade para se refletir sobre o ensino, traçar caminhos, rever currículos e assim se repensar todo o Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano.

No documento “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2006a), Sônia Kramer, em seu texto “A infância e sua singularidade”, afirma que:

Este texto tem o objetivo de refletir sobre a infância e sua singularidade. Nele, a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade. (BRASIL, 2006a, p. 13).

Para provocar uma revisão do currículo, a proposta de Ensino de Nove Anos precisa olhar para a criança e para a sua singularidade. O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais para inclusão das crianças de seis anos” (BRASIL, 2006a) apresenta uma concepção de criança como sujeito histórico e social, que é influenciada e influencia o meio social em que se desenvolve.

A discussão sobre a concepção de criança não é novidade no cenário educacional brasileiro. O documento “Referencial Curricular para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998), por exemplo, já apresentava uma concepção de criança, como sujeito histórico e social, que é influenciada e influencia o meio social em que se desenvolve. O documento destaca:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 21).

De acordo com os mencionados estudos, entende-se que a criança tem um papel fundamental no contexto educacional; por isso, pensar o ensino tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, leva-nos a considerar também questões delicadas, como a singularidade da infância. Refletir sobre essa singularidade nos ajuda a aprofundar nossa discussão.

Como destaca Kramer, no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006a),

Defendemos o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. (BRASIL, 2006a, p. 20).

Assim como devemos olhar para a singularidade da infância, é importante olharmos para as diferentes posições em relação ao Ensino de Nove Anos, pois os dois apresentam um ponto em comum: melhorar as condições de vida das crianças.

Neste estudo, partimos da constatação de que o acesso à escola é garantido no momento em que o Ensino de Nove Anos passa a ser obrigatório. Nesse sentido, Kramer (2006) apresenta um breve relato da história da Educação Infantil no Brasil, passando pela década de 1970, quando se tinha a ideia, segundo os pareceres do Conselho Federal da época, de que a então Pré-escola seria uma possibilidade de salvar as escolas do fracasso.

Segundo a autora, com o passar do tempo essa concepção de Educação Infantil como “salvadora da escola” foi sendo discutida e alterada, até se chegar aos dias de hoje, quando se concebe que a Educação Infantil tem a sua importância e finalidade por si só, e não se propõe a preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Sem contar que hoje ela faz parte da Educação Básica, uma conquista e tanto para todos os que defendem a Educação Infantil.

A autora apresenta o Ensino de Nove Anos como algo bom, quando diz: “[...] esclareço que considero a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental importante conquista para as populações infantis e para as famílias.” (KRAMER, 2006, p. 798).

O Ensino de Nove Anos, então, assegura um direito para todas as crianças de seis anos: seu ingresso na escola. O que pressupõe a garantia de que haverá escola para todas elas.

Sobre o universo particular da criança, Kramer (1006) esclarece que:

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. (KRAMER, 2006, p. 805).

Nessa afirmação, Kramer (2006) acentua um ponto importante para todos que atuam na educação: o planejamento é necessário para que se possa desenvolver um trabalho com objetivos. Tendo-se clara a importância desse

planejamento é que se pode ver e enxergar a criança que está sentada nos bancos escolares.

Para que isso ocorra, é relevante pensar no diálogo necessário entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Esse é um aspecto que se mostra relevante para a autora, quando ela afirma que esse diálogo deve acontecer no âmbito escolar e no âmbito político, também com o objetivo de especificar alternativas curriculares coerentes e claras.

Se por um lado, o Ensino de Nove Anos alterou a estrutura estabelecida pelas escolas; uma vez que colocou em dúvida as certezas de professores, pais, diretores e alunos, quanto ao que conheciam a respeito da criança de seis anos; por outro, essa mudança pode gerar reflexões importantes sobre a educação, as quais contribuirão para ao ensino de maneira geral.

O aumento do tempo de ensino obrigatório não é uma novidade no cenário educacional brasileiro. Segundo o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica, o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004a) traz a informação de que o Ensino Fundamental, no ano de 1961, tinha a obrigatoriedade de quatro anos. Por meio do acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de Ensino Primário para todos os brasileiros, até 1970.

De acordo com o mesmo documento (BRASIL, 2004), alguns anos depois, em 1971, com a lei nº 5.692, a obrigatoriedade passou a ser de oito anos. Vale ressaltar que já na criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996) havia a indicação para o Ensino Fundamental de Nove anos, que ganhou mais força quando se tornou meta da educação, mediante a criação da lei nº 10.172, de janeiro de 2001, que aprovou também o PNE (Programa Nacional de Educação)².

² PNE – Plano Nacional da Educação, que traça as diretrizes e metas da Educação Brasileira, o qual já dura dez anos. Segundo esse documento, aprovado em janeiro de 2001, seus objetivos e prioridades são: “elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade de ensino para todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (2001, p.4).

A partir dessa mudança, a escola de Educação Infantil passa a atender as crianças de até cinco anos de idade. Dos seis aos catorze anos, elas são atendidas pelo Ensino Fundamental. Essa nomenclatura é apresentada na figura a seguir.

Etapa de Ensino	Faixa Etária Prevista	Duração
Educação Infantil	Até cinco anos de idade	
Creche	Até três anos de idade	
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Figura 1: Faixa etária, tempo previsto para cada etapa do ensino e nomenclatura.

Fonte: BRASIL (2007, p. 6).

Para apresentar as alterações propostas em relação à duração de cada etapa de ensino e discutir o assunto, o MEC publicou alguns documentos, tais como: *Passo a passo da implementação do ensino de nove anos; Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais; Ensino fundamental de nove anos: 1º relatório; Ensino Fundamental de nove anos: 2º relatório* e *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*.

Além desses documentos, existem as leis e resoluções que foram sendo lançadas pelo governo, os quais fazem parte das discussões que ainda serão apresentadas neste trabalho.

De acordo com o documento “Ensino fundamental – orientações gerais” (BRASIL, 2004a), os benefícios desse programa incidem mais sobre as crianças que fazem parte dos setores populares, inscritas no sistema

educacional; já que as crianças de classe média alta já estavam na escola desde os seis anos, majoritariamente. Assegurando um tempo maior das crianças na escola, garante-se também um aprendizado mais amplo, com mais oportunidades para aprender.

Para se discutir o Ensino de Nove Anos, faz-se necessário considerar que o objetivo da proposta, embora seja ampliar o tempo da criança na escola, preocupa-se com a qualidade do ensino. A escola deverá considerar a questão pedagógica, a fim de organizar ou rever o seu currículo de modo que possa atender não somente à criança de seis anos que chega ao Ensino de Nove Anos, mas também a todas as séries do Ensino Fundamental. Além disso, temos que pensar na estrutura administrativa, ou seja, na organização do currículo, na estrutura da rede municipal, estadual ou particular e no espaço físico, entre outros.

A Educação faz parte de toda uma grande estrutura com normas definidas, das quais esta dissertação se propõe a estudar um recorte, com a intenção de discutir o Ensino de Nove Anos. Não é possível, entretanto, pensar em Educação sem pensar em todas as questões sociais, econômicas e administrativas que lhe perpassam.

A história da Educação em nosso país está repleta de mudanças. Dentre essas se encontra o aumento de anos para o Ensino Básico, bem como a mudança na sua nomenclatura.

O acesso à educação formal, que era para poucos, hoje é um direito de todo cidadão brasileiro. E para atender a essa demanda, o Ensino foi se adaptando.

De acordo com Abbiati (2008), existe, na história da Educação no Brasil, uma tendência a se estabelecer comparações com outros países. Por algum tempo, o nosso país teve um período de escolaridade considerada baixo, em comparação a de outros países, que já contavam com um Ensino que contemplava um maior tempo de permanência do aluno na escola.

Para se discutir essa questão, é necessário conhecer sua origem; o que pode ser feito por meio de documentos, resoluções, leis e pareceres. Um primeiro fator a ser considerado é que as diferentes regiões brasileiras viviam e

continuam vivendo condições muito diversas em relação à educação formal. A Educação Infantil, por exemplo, é realidade em alguns municípios desde sua implantação, enquanto não o é, ainda hoje, em outros.

O estudo de alguns documentos podem nos ajudar a compreender o já referido processo de mudança no sistema de Ensino, o qual este trabalho se propôs estudar. A seguir, são apresentados os documentos.

- “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais” (BRASIL, 2004), lançado pelo MEC, foi um dos primeiros livros a conter passo a passo a proposta de implantação do novo sistema, e é um documento lançado que apresenta uma discussão teórica no âmbito pedagógico, administrativo e de avaliação, relativo à presença de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Esse livro traz textos de diversos autores e, em alguns casos, propostas para serem realizadas com as crianças;

- “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”: 1º. relatório do Programa (BRASIL, 2004b); 2º. relatório do Programa (BRASIL, 2005) e 3º. relatório do Programa (BRASIL, 2006b) – esta série de três relatórios, com o mesmo título, fala sobre as principais ações das Secretarias de Educação e

- “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da Criança de Seis anos de Idade” (BRASIL, 2006a) - traz um apanhado teórico, cujo objetivo é discutir a infância na Educação Básica.

Esses documentos foram redigidos a fim de orientar a implementação do Ensino de Nove Anos e de discutir alguns pontos que pudessem auxiliar os educadores na mudança pela qual o Ensino Fundamental está passando. Outros documentos importantes para a compreensão desse processo são os registros de debates e de simpósios.

Para que esses documentos fossem redigidos, em 2004 foram promovidos sete encontros regionais para se discutir a implementação do Ensino de Nove Anos. Esses encontros deram origem ao documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais” (BRASIL, 2004a) que, de acordo com a SEB/MEC (Secretária de Educação Básica/ Ministério de Educação e Cultura), é uma referência nacional nos estudos sobre a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Segundo o documento “Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 1º relatório do programa” (BRASIL, 2004b):

Os encontros regionais ofereceram ao Ministério da Educação contribuições para elaborar o documento de orientação para a ampliação do Ensino Fundamental. Eles foram espaços privilegiados para colher sugestões sobre como prosseguir na assistência técnica por parte do Ministério, em especial sobre o acompanhamento e a avaliação dos programas de ampliação. Também graças a esses encontros, a SEB/MEC identificou a demanda dos sistemas de ensino por regulamentação nacional, a ser solicitada ao Conselho Nacional de Educação [...]. (BRASIL, 2004b, p. 5).

Mediante a leitura do documento acima mencionado, é possível encontrar, dentre as solicitações feitas ao Conselho Nacional de Educação, as questões relacionadas aos objetivos do Ensino Fundamental; estrutura do ensino; número de alunos por sala de aula; nomenclatura, entre outros.

Além dos documentos escritos sobre o Ensino de Nove Anos, as Leis³ também estão presentes no cenário político-educacional. Dentre elas, é importante ressaltar as seguintes:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - admite a matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos;
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - traz o Ensino de Nove Anos como uma meta para a educação nacional;
- Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 - faz uma mudança na LDB, e garante como obrigatória a matrícula de crianças de seis anos e
- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – propõe mudança na LDB e ampliação do Ensino Fundamental, e oferece um prazo até 2010 para a implementação do novo sistema.

A resolução e os pareceres, também disponíveis no site do MEC⁴, são os seguintes:

³ Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 dez. 2008.

⁴ Idem.

- Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005 - traz a definição das normas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos;
- Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004 - traz o estabelecimento de normas para a ampliação do ensino;
- Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005 - traz as normas nacionais para o estabelecimento do ensino;
- Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005 e Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006 – trazem orientações para matrículas das crianças de seis anos.

Os pareceres, a seguir, discutem as implementações e interpretações de leis e alterações de leis, bem como a importância do Ensino de Nove anos:

- Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006;
- Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006;
- Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007);
- Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007 (reexamina o Parecer CNE/CEB nº 5/2007 e
- Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008.

Toda essa fundamentação legal foi necessária para garantir o acesso das crianças à escola desde os seis anos de idade. Alguns documentos complementam ou tentam tornar mais claras algumas definições contidas em documentos anteriores.

Atualmente, estudos estão sendo realizados e as escolas estão se adaptando ou se organizando para a implementação do Ensino de Nove Anos. A questão pedagógica tem alguns pontos que merecem atenção. Entre eles, está a necessidade da organização, ou construção de um currículo adequado para o Ensino de Nove Anos, que seja feito, em conjunto, por toda a equipe de professores, coordenadores, diretores da escola e, também, com a participação da Secretária de Educação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998): “As propostas pedagógicas e os regimentos das unidades escolares devem, no entanto, observar as Diretrizes Curriculares Nacionais e os demais dispositivos legais.” (BRASIL, 1998, p. 3).

Esse documento, que rege o Ensino Fundamental, discute a Educação Básica, explicando a sua importância e trazendo os princípios da Educação que devem ser seguidos pelas escolas, como por exemplo, o caso do currículo, citado anteriormente. Esse é um ponto muito discutido, e visivelmente relevante nos documentos oficiais, os quais trazem a importância de se organizar um currículo adequado para o Ensino de Nove Anos, e que não seja uma cópia do currículo da Educação Infantil, ou da antiga primeira série do Ensino Fundamental, nem tão pouco uma preparação para o Ensino Fundamental.

O que os documentos propõem é um primeiro ano que atenda às necessidades das crianças de seis anos, garantindo vaga para todas elas no Ensino Fundamental que, segundo a LDB, é obrigatório. Essa questão leva à outra: a necessidade de formação continuada do professor envolvido no Ensino de Nove Anos, que deve participar da organização do currículo, com ideias e propostas, uma vez que é ele quem vai trabalhar com as crianças.

Os documentos oficiais apontaram os caminhos para que as Secretarias encontrassem respostas a essa e a outras indagações, e pudessem se adaptar à nova realidade, principalmente no sentido de administrar a implementação do Ensino de Nove Anos. Cabe a cada uma, agora, organizar-se para realizar a implementação da melhor maneira.

De acordo com o documento: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006a):

[...] cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver, portanto, todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2006a, p. 7).

Cada administração tem certa “liberdade” para se adaptar à nova realidade, contanto que o faça de maneira clara e com o objetivo de garantir a qualidade na educação, para que o ano a mais, introduzido no início do Ensino Fundamental, seja bem aproveitado, de acordo com as propostas dos já referidos documentos.

A esse respeito, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006a) destaca que:

Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos, tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando em 2006, bem como às crianças ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos. (BRASIL, 2006a, p. 7).

Existem ainda vários pontos a serem discutidos e organizados, e as diversas secretarias e escolas, tanto estaduais quanto municipais, devem promover a discussão e planejar as ações para uma implantação de sucesso do Ensino de Nove Anos.

A seguir, relato a maneira encontrada por um município do interior paulista, local onde foi realizada a pesquisa aqui apresentada, para discutir e implantar a nova proposta educacional.

1.2 A história do Ensino de Nove Anos em uma cidade do interior paulista

O município do interior paulista, onde se realizou esta pesquisa, foi um dos pioneiros a discutir e implantar o Ensino de Nove Anos. O processo iniciou-se em 2005, com classes de alfabetização denominadas, na época, de Etapa Inicial.

Para recuperar a história de implantação do Ensino de Nove Anos no município, foram realizadas entrevistas com algumas supervisoras da rede municipal de ensino, uma vez que, durante meu processo de busca, não foram encontrados documentos sobre essa história.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2010. E segundo as supervisoras entrevistadas, a cidade já contava com a Educação Infantil há mais de vinte anos, e com ela teve início o ensino no município. Após vários estudos e reuniões, foi identificada a importância de estender o ensino oferecido pelo estado, até então para crianças de 7 a 10 anos, relativo à primeira etapa do Ensino Fundamental.

Anos mais tarde, o município também passa a oferecer o Ensino Fundamental, até então sob a responsabilidade exclusiva do estado e, a partir de 2005, inicia o processo de implantação do Ensino de Nove Anos, foco desta pesquisa.

As informações dadas pelas supervisoras entrevistadas nos ajudam a compreender o processo pelo qual passaram os professores, diretores, coordenadores, pais, crianças, enfim todos os que vinham participando da escola até aquele momento de implantação da nova proposta de ensino.

No início, a classe de “Etapa Inicial” foi montada com cerca de vinte e cinco alunos por turma. No discurso das supervisoras aparecem referências a como a rede toda foi se adaptando ao Ensino de Nove Anos.

De acordo com a Luciana⁵:

Luciana: (...) nós iniciamos com 24 salas. Hoje nós temos na rede toda do ensino fundamental, nós já temos o ensino de nove anos, o primeiro ano do ensino fundamental. De uma forma bem tranquila, eu acredito, porque as pessoas que assumiram todo ano, elas passam por um processo de formação, onde elas recebem essa capacitação, essa orientação e também recebemos orientação do MEC, né.

³ Luciana, assim como todos os outros quatro nomes dados às supervisoras que participaram da entrevista, é fictício. Medida tomada para se preservar a identidade das entrevistadas.

Durante todo o percurso para a alteração de oito anos de Ensino Fundamental para o Ensino de Nove Anos, os professores receberam formação, com cursos específicos sobre o Ensino de Nove Anos, os quais discutiam pontos que permeiam essa implementação, como a alfabetização e o brincar.

Luciana: E com um diferencial ainda, nesse ano de 2005, nós pegamos os professores do Jardim II e os professores que atendiam a etapa inicial, que nós chamamos no primeiro ano. O nome era etapa inicial, não era o primeiro ano do ensino fundamental, era etapa inicial. Então nós capacitamos os dois profissionais, tanto os do Jardim II que atendiam esses alunos anteriormente, como os que iriam atender no ano seguinte. Então tivemos um semestre todo de capacitação, envolvendo esses dois profissionais desses dois segmentos, da educação infantil e do ensino fundamental, pra acolher essas crianças.

Ainda segundo elas, a formação que vinha sendo realizada por meio de cursos, palestras, seminários, continuou sendo oferecida em cursos e debates, entre outros meios.

De acordo com as supervisoras, para atender à demanda da implementação, foram comprados mobiliários e materiais. Essa compra só foi feita para as escolas que até então não ofereciam a Educação Infantil, pois as vinculadas⁶ já possuíam o mobiliário adequado à nova fase.

Luciana: Nas vinculadas nós temos o mobiliário que permaneceu da educação infantil. Como são as nossas do município? Nós trabalhamos em cima de mesinhas redondinhas, quadradinhas, com um grupo de quatro ou cinco crianças. Então nós permanecemos com isso, e fomos adaptando a carteira, por causa da demanda de atendimento, nós compramos uma carteira adaptada pra essas crianças. Então são carteiras menores, com desenho certo para poder trabalhar em grupo em diversos momentos. Fazer diversos agrupamentos dentro da sala, é contamos... inclusive o mobiliário é adequado, mais baixinho, colorido, uma coisa mais tranquila para dar continuidade nesse processo da educação infantil. Então, foi tudo adaptado para receber esses alunos.

⁶ Escolas que atendem majoritariamente à Educação Infantil e passam a emprestar um espaço para outra escola do Ensino Fundamental, com salas do primeiro ano.

Aos poucos, segundo as supervisoras, os materiais necessários foram distribuídos para toda a rede, e investiu-se na formação dos professores que atuariam com a nova faixa etária a fazer parte do Ensino Fundamental.

As entrevistadas destacaram que tanto elas como os dirigentes e supervisores procuravam oferecer formação continuada a todos os profissionais que atuavam na educação.

Luciana: (...), a gente procura fazer isso da melhor forma possível, tanto a capacitação para professores, quanto secretários, equipe dirigente, supervisores, e pros nossos alunos também a gente procura trazer.

Nem sempre essa formação é específica para o Ensino de Nove Anos, mas atende às necessidades de se discutir educação e de se refletir sobre o cotidiano da prática pedagógica.

Em seus depoimentos, as supervisoras relataram que depois de algum tempo, tendo em vista as necessidades apresentadas pela mudança do Ensino Fundamental, foram elaboradas as diretrizes do município para o Ensino de Nove Anos, junto com a alteração de algumas leis que regem a educação naquele município.

De acordo com uma das supervisoras:

Luciana: O que, que nós fizemos? Nós fizemos um estudo antes de fazer essa capacitação com as professoras, nós, enquanto equipe de supervisão, sentamos e tentamos estruturar isso. O que, que nós fizemos? Nós fizemos, pegamos os referenciais da educação infantil e os nossos PCNs e agrupamos o que nós achávamos essencial. Tanto é que o nosso histórico hoje, ele tem uma grade curricular voltada para o ensino da educação infantil. Nós respeitamos isso e acreditamos nisso. Então, nós procuramos trazer isso de uma forma mais tranquila, porque se dependesse do MEC ocorreria uma escolarização. E essa escolarização é que o município tenta fazer de uma forma mais tranquila, não que ela não exista.

Houve uma adaptação dos PCNs e do Referencial para a Educação Infantil, considerando o que se julgava fundamental para a educação desenvolvida no município, ou seja, um currículo norteado pelas diretrizes propostas para a educação infantil.

A questão da alfabetização que, segundo as supervisoras, é objetivo proposto pelo MEC, é considerada por elas como algo que deve ser menos enfatizado, pois acreditam que a criança de seis anos deve brincar, e que a alfabetização deve caminhar junto com o letramento.

De acordo com as supervisoras:

Luciana: (...) Mas ainda a gente diverge um pouquinho do MEC, porque eles falam que tem que alfabetizar no ensino, no primeiro ano. E nós acreditamos que a criança, a partir do momento que ela tem esse período de adaptação, da parte lúdica, desenvolva isso. A gente consiga chegar nisso de uma forma mais tranquila sem tentar impor nada, os nossos alunos hoje, eu posso garantir pra você que uma boa parte do primeiro ano saem já alfabetizados, mas de uma forma mais tranquila e gradativa.

Carla: Até porque a nossa preocupação sempre foi a questão do lúdico. No primeiro ano, nós, a equipe aqui da secretária de educação, tínhamos uma preocupação muito grande em relação, como ela colocou, de não escolarizar a criança.

Como na época da implementação do Ensino de Nove Anos no município, a demanda foi maior que o espaço físico, algumas escolas que atendiam somente à Educação Infantil passaram a atender o primeiro ano do Ensino de Nove Anos; primeiramente, apenas com a classe de crianças de seis anos.

Com o passar do tempo, em algumas escolas e em casos específicos, as turmas de Ensino Fundamental foram aumentando e, conseqüentemente, o número de alunos na escola também aumenta. E a escola passou a atender à primeira etapa da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos, com crianças de dez anos. Ou seja, uma escola que no mesmo espaço físico atende crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O espaço físico e o tempo eram organizados para esse fim, com horários e espaços pré-definidos.

Outras escolas, no entanto, somente serviram de espaço físico para as classes que pertenciam a uma determinada Escola do Ensino Fundamental. Significa dizer que professores e materiais pertenciam a uma determinada escola, majoritariamente de Ensino Fundamental, cujas classes funcionavam num prédio da Educação Infantil, onde estava instalada uma escola de Educação Infantil. Essas são as vinculadas.

Os professores e profissionais que atuam na vinculada realizavam e ainda realizam os seus estudos e reuniões de HTPCs em outra escola (a escola de Ensino Fundamental).

Luciana: É, aconteceu no município, sim; porque nós não tínhamos toda a estrutura para atender o ensino fundamental e nós temos bairros periféricos, que nós não temos o ensino fundamental. Como o Estado não assumiu o Ensino de Nove Anos, nós tivemos que continuar é com a educação do ensino de nove anos, dentro de uma instituição da educação infantil. Essas que nós chamamos de salas vinculadas. Nós temos várias, não sei te dizer de cor, só sei o número de alunos que são atendidos nessas vinculadas, é em torno de novecentas crianças. Novecentas e vinte duas crianças para ser mais exata, hoje. Então quer dizer, ainda existe a sala vinculada no município, e a gente não tem uma previsão de que isso vai deixar de ocorrer, porque enquanto o Estado não assumir essas crianças, nós ainda permaneceremos com essas salas vinculadas. Porque a ideia não é municipalizar todas as escolas, ele está municipalizando gradativamente, nos bairros onde ele está construindo as escolas.

Neste ano de 2010, a situação mudou, mas algumas coisas continuam como antes. Algumas classes de primeiro ano ainda estão nas escolas de Educação Infantil, as denominadas vinculadas, como explicaram as supervisoras. A demanda cresceu, fazendo com que o número de alunos por sala aumentasse; às vezes ultrapassando o número de trinta alunos por turma.

A avaliação, que foi outro ponto discutido no decorrer da entrevista, acontece, mas de forma diferenciada. Segundo as supervisoras, essa avaliação é vista como um diagnóstico para a rede municipal, e é considerada como um aspecto importante dentro de todo o processo.

Luciana: Nós temos avaliação desde o primeiro ano, nós temos a avaliação, porque a gente usa isso como um diagnóstico da rede, não só do aluno, mas do trabalho do profissional. E dentro dessa avaliação a gente procura respeitar isso, no que a gente acredita. Então, o MEC manda. Por exemplo, tem no segundo ano a Provinha Brasil, aí nós temos o SARESP, né, no terceiro e no quinto. E a Provinha Brasil no quarto, né?

Carla: Prova Brasil no quinto!

Luciana: No quinto também, isso! A Prova Brasil no quinto também. E nós desenvolvemos uma avaliação para os primeiros anos. Então, quer dizer, a rede toda do município ela passa por uma avaliação.

Vitória: Uma ressalva aí, que a avaliação do primeiro ano, a ela não é atribuída nota.

Letícia: É a Provinha Brasil no segundo ano, ela é importante para servir como parâmetro pro nosso trabalho. Tanto é que ela é feita no início do ano, no final do ano, para nós termos uma visão do trabalho que é efetuado com as crianças nessa fase de alfabetização.

Luciana: Nós achamos importante a avaliação, porque nós acreditamos nesse processo (...). Então para nós, a gente vê a avaliação, não como uma questão de punição, punitiva, de comparação entre uma escola e outra, de pintar a escola, de fazer. Não! Nós vemos a avaliação como uma meta de trabalho. É mais uma ferramenta que nós utilizamos para direcionar o nosso trabalho.

O município, quando da realização desta pesquisa, já tinha pelo menos cinco anos de implementação do Ensino de Nove Anos, mas continuava e pretendia continuar organizando, aos poucos, os pontos que deveriam ser revistos. Segundo as supervisoras, estava claro o que ainda era necessário mudar e os pontos a serem melhorados. E o trabalho que estavam realizando tinha essa meta.

Capítulo 2 As contribuições de Vygotsky e Bakhtin

Este estudo está fundamentado em autores que deram relevante contribuição para a compreensão da natureza dialética e social da linguagem (Vygotsky, 1991; 2001 e Bakhtin, 1986; 1995; 1997). Assim, é importante que se apresentem alguns conceitos e concepções das perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva.

Essas perspectivas consideram o homem como um ser essencialmente social e histórico que, na relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem, constitui-se e se desenvolve enquanto sujeito.

2.1 O brincar e o desenvolvimento das Funções Mentais Superiores

O brincar faz parte da vida das crianças. A brincadeira sempre esteve presente na escola, embora, tradicionalmente, com mais força na Educação Infantil. Com a nova proposta de Ensino de Nove Anos, cabe refletir sobre o espaço e destaque dado a essa atividade na escola e na sala de aula.

Alguns autores destacam o importante papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil, dentre eles estão: Vygotsky; Wajskop e Fontana.

Wajskop (2001) coloca que por muitos anos a brincadeira foi vista como um momento de descontração, necessário à criança, mas sem relação com a aprendizagem.

De acordo com Fontana & Cruz (1997):

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária. (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 139).

Nesse sentido, a brincadeira vai além da possibilidade de desenvolver ou ensinar determinado conceito.

Segundo Fontana & Cruz (1997), no momento em que a escola faz uso da brincadeira com enfoque didático, esta perde a sua essência. Quando um jogo é jogado na rua, ele tem um ganhador e um perdedor. Na escola, quando a brincadeira passa a ser um instrumento “útil” para ensinar, o sentido passa a ser outro, não se tem perdedores ou ganhadores.

De acordo com Smolka (2009, p. 16), “[...] Vigotski ressalta o caráter ativo e criativo da brincadeira no desenvolvimento infantil [...]” Para Vygotsky (2007), é na brincadeira que “[...] a criança começa a agir independentemente daquilo que vê [...]” (p. 110).

Para a discussão proposta nesta dissertação, a concepção de brincadeira parte das ideias de Vygotsky, como um processo e atividade social infantil, presente no desenvolvimento da criança, e que permite o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Se retomarmos a concepção de Vygotsky, de que o ser humano individualiza aquilo que socialmente foi construído, pode-se compreender que, por meio da brincadeira, a criança faz aquilo que ainda não pode realizar. Pode brincar de ser o que ela quiser, como por exemplo, imitar um adulto que está trabalhando, e que está próximo a ela. A imitação também é uma aprendizagem.

Gisela Wajskop (2001) ressalta que: “[...] a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.” (WAJSKOP, 2001, p. 25).

A percepção inicial da criança vai se transformando pela mediação do outro. Assim, aos poucos, a criança vai internalizando aquilo que era social. Esse processo é mediado pelo adulto, seja em casa ou na escola.

Aprendemos com o outro, pela mediação do outro. Vygotsky destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre em dois momentos: o primeiro, nas relações estabelecidas entre os indivíduos, e o segundo, na relação do indivíduo consigo mesmo.

Fontana & Cruz (1997) descrevem esses momentos, dizendo que:

[...] a abordagem histórico cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da

relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento. (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 61).

Quando se diz que a criança vai individualizar aquilo que é social, é importante considerar que se trata de uma transformação ativa: a criança vai transformar em algo interno, próprio, aquilo que era primeiramente do grupo social. Essa transformação ganha singularidade mediante a história e experiências já vividas pela criança. Na brincadeira, a criança tem a possibilidade de fantasiar, de fazer coisas que normalmente não faz.

Ao brincar, a criança se apoia no que já viveu, não somente reproduzindo situações, mas se liberta das situações concretas e elabora criativamente novas situações. Na brincadeira, a criança faz uso de objetos diversos, os quais substituem objetos reais. Com eles, ela encena, dramatiza situações e cria personagens, ressignificando o real.

As considerações feitas até aqui demonstram a importância da brincadeira para o desenvolvimento geral da criança. Essa atividade merece, portanto, um lugar de destaque no espaço escolar.

2.2 O papel da escola: formação de conceitos, alfabetização e letramento

Discutir o papel da escola na formação de conceitos é um aspecto importante para esta dissertação, pois a escola é vista como um dos lugares onde os conceitos são sistematizados, ou seja, a escola tem a função de ensinar os conceitos científicos.

Com a mudança do Ensino Fundamental para nove anos, algumas discussões relacionadas à educação ressurgem. Dentre elas, está a questão do ensino de conceitos. Como fazê-lo? Quando ensinar? O que ensinar?

Os conceitos estão presentes na vida da criança desde cedo. No início, antes de ir para a escola, por exemplo, os conceitos que a criança domina são denominados de conceitos cotidianos, por alguns autores. São conceitos de alguma coisa, que aprendemos no dia-a-dia com as pessoas com as quais convivemos, sem nenhum planejamento. Eles vão se desenvolvendo, e não

são aprendidos como se estivessem prontos, acabados. Compreender esses conceitos é importante para se entender o conceito científico.

O conceito científico é mais elaborado, pois vai muito além do que são os conceitos cotidianos. Ele significa mais informação e conhecimento sobre um determinado assunto em relação ao conceito cotidiano. A elaboração de conceitos não é um processo natural. O conceito científico normalmente é ensinado na escola, de forma a desenvolver os conceitos que já temos, sem, no entanto, esquecermo-nos ou apagarmos aquilo que já sabíamos enquanto conceitos cotidianos. Os conceitos são aprendidos também em outros espaços e interações, mas na escola esse processo de aprendizagem de conceitos é sistematizado e organizado, pois existe um planejamento para que isso ocorra.

Esse não é um processo individual, pois aprendemos com o outro. Esse outro pode ser uma pessoa, um livro, por exemplo.

De acordo com Fontana (2005):

[...] a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. Nesse processo de individualização pelo outro, o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externos compartilhados. À reconstrução interna de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de *internalização*. (2005, p. 11, grifo do autor).

O sujeito aprende com o outro aquilo que está disponível a ele em sociedade, ou seja, quando convive com o outro ele vai internalizar aquilo que ele vê, ouve e aprende.

Quando a criança nasce, já tem consigo um aparato biológico, orgânico, as formas naturais de comportamento. Isso não desaparece para ser repostado por formas culturais de comportamento. Nós não deixamos de ser seres orgânicos, mas, na relação com o outro, apropriamo-nos e individualizamos aquilo que é cultural; o que ocorre de maneiras diferentes para cada um, pois cada um internaliza o que aprende, à sua maneira.

Segundo Vygotsky (1995):

Cada etapa sucessiva no desenvolvimento do comportamento nega, por um lado, a etapa anterior, a nega no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa se superam, se

eliminam e se convertem – mas a etapa anterior existe dentro da seguinte (dialética). (VYGOTSKY, 1995, p. 159).

Quando nos referimos ao conceito, essa questão apontada por Vygotsky fica clara, uma vez que um conceito se desenvolve; ou seja, ele vai se constituindo à medida que as relações se estabelecem, desenvolvem-se e se ampliam. A criança não deixa de saber o que já sabe sobre um determinado conceito, o que ela já sabe se acumula ao que ela aprendeu como novo, na relação com o outro.

Entra em questão um ponto importante para a aprendizagem e o desenvolvimento: o outro.

Por meio do outro, a criança entra em contato e assimila as formas sociais de comportamento, internaliza-as e faz uso delas para si mesma.

Está presente nessa relação a mediação semiótica; ou seja, o outro dá significado aos objetos. Estabelece-se, então, uma relação que permite o seguinte: o que é natural para mim recebe uma significação do outro. Em outras palavras, eu me aproprio, por meio do outro, dos sentidos e significados da cultura e do grupo social ao qual pertença.

A escola tem um papel fundamental nesse processo. De acordo com Cavalcanti (2005):

[...] Para Vygotsky, há uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem, sendo a aprendizagem um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano. O ensino escolar, para ele, não pode ser identificado como desenvolvimento, mas sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento. (CAVALCANTI, 2005, p. 194).

É relevante destacar que esse ensino envolve a alfabetização e o letramento, e que, na nossa escola, esses conteúdos fazem parte do currículo escolar.

Compreendendo que a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, é nesse sentido que serão discutidas, a seguir, suas implicações para se pensar o Ensino de Nove Anos.

No Brasil, a preocupação com a alfabetização sempre esteve presente. A história da Educação em nosso país mostra diversas mudanças, que vão desde o uso de cartilha para alfabetizar, até a adoção de uma teoria que dê subsídios à alfabetização/ letramento.

De acordo com Magda Soares (2003), em seu artigo “A reinvenção da Alfabetização”, o Brasil passou por diversas mudanças e maneiras de ver a alfabetização e o letramento. Por um tempo, tinha-se um método para ensinar, depois passou-se a ter uma concepção teórica, mas se extinguiu o método, como se fosse algo totalmente errado. Sempre buscando a dicotomia, esqueceu-se que alfabetização e letramento caminham juntos, e que para ler é preciso conhecer as letras e estabelecer relação entre fonemas e letras.

Com base nesse aspecto, pode-se entender que a discussão sobre alfabetização/letramento sempre esteve em pauta. Não é diferente quando falamos no Ensino de Nove Anos. Seria, pois, injusto dizer que essa preocupação se inicia com a proposta do Ensino de Nove Anos.

Soares (2009) discute o letramento e a alfabetização e os relaciona à vida em sociedade, lembrando que a leitura e a escrita vão além da decodificação de códigos da língua escrita. Eles estão relacionados à vida cotidiana, à cultura; enfim, à vida em sociedade. Mas isso não quer dizer que não seja importante ensinar a decodificar, na leitura e na escrita.

Tfouni (1995), em seu texto “A escrita – remédio ou veneno?”, apresenta, além de uma discussão pertinente sobre a alfabetização e o letramento, um histórico da importância da escrita para o homem, e do uso que fazemos dela.

Ao contar a lenda de Gilgamesh, anterior ao antigo testamento, que fala da saga de um herói que, com medo de perder seus feitos heróicos, acaba por registrá-los em uma pedra, a autora observa que a escrita o imortalizou.

Além dessa história, a autora vai apresentando muitas outras para falar da importância da escrita, e também sobre o letramento.

Para Tfouni (1995), a alfabetização e o letramento caminham juntos. Um de seus exemplos nos faz pensar sobre o fato de uma criança, mesmo não

estando alfabetizada, ao olhar para uma propaganda reconhece determinadas marcas, e as “lê”.

É de se notar que em uma sociedade letrada, as atividades de leitura e de escrita estão na base de quase todas as outras atividades. Assim, existem tarefas de leitura e escrita (ou *eventos de letramento*) que permeiam a vida cotidiana e que se impõem em maior ou menor grau a *todos* os indivíduos que compõem essa sociedade, sejam eles alfabetizados ou não. (TFOUNI, 1995, p. 60, grifos do autor).

Não há como negar a presença das letras, das palavras, dos enunciados e dos discursos em nosso cotidiano. Talvez por esse motivo, os educadores estejam sempre discutindo a alfabetização e o letramento.

O Ensino de Nove Anos apresenta em sua proposta a preocupação com a alfabetização. A ampliação de um ano no Ensino Fundamental também traz implícita a ideia de estudos sobre a alfabetização, os quais são necessários.

Essa questão é discutida no artigo “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”, escrito por Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Arthur Gomes de Moraes, e que se encontra no documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. (BRASIL, 2006a).

O texto discute, entre outras questões relacionadas ao letramento e à alfabetização, a linguagem oral e escrita, como mostra a ideia proposta: “... a nossa proposta agora é refletir de forma mais aprofundada sobre aqueles aspectos constitutivos de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento”. (BRASIL, 2006a, p. 71).

O material apresentado faz uma ponte entre a teoria e o que acontece ou deveria acontecer na prática, além de trazer algumas propostas para os professores refletirem e desenvolverem as suas práticas pedagógicas.

Em síntese, os documentos redigidos para o Ensino de Nove Anos afirmam que a ampliação do Ensino Fundamental representa para as escolas, e para os educadores, a possibilidade de se obter mais um ano para a alfabetização e o letramento das crianças. Eles colocam a necessidade de as

práticas escolares serem sempre revistas, e que deve haver preocupação constante com a qualidade da educação, da alfabetização e do letramento das nossas crianças.

2.3 Os conceitos de Polifonia, Polissemia e Discurso

Considerando o objetivo desta dissertação, que se propõe a analisar o que revelam os discursos dos professores sobre como avaliam o Ensino de Nove Anos, tomamos como orientação para nossas reflexões os estudos de Bakhtin (1990), que podem nos ajudar a compreender a construção de sentidos a partir do discurso.

Bakhtin (1990) define o discurso como um gênero que pode ser primário ou secundário, vivenciado por todos diariamente.

Segundo sua definição, o gênero primário é aquele vivenciado no nosso cotidiano, em um bate-papo, ou quando contamos uma piada, por exemplo. Já o gênero secundário é definido como aqueles discursos que “[...] pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica.” (FIORIN, 2008, p. 70). São esses os gêneros com os quais frequentemente convivemos, inclusive na escola.

De acordo com Bakhtin, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.” (1997, p. 117). Quando falamos com alguém lançamos uma palavra, um enunciado, que será respondido por ele. Essa palavra tem significado para mim e para o outro, e os sentidos construídos dependem das experiências e percepções de cada um. Portanto, existem diversas possibilidades de entendimentos para um mesmo enunciado.

Essa afirmação tem um significado fundamental para o estudo aqui desenvolvido, uma vez que analisaremos o que revelam os discursos e práticas de professores sobre o que pensam/compreendem daquilo que foi inicialmente expresso em um documento, elaborado por um grupo de pessoas e lançado pelo governo; lido, significado e traduzido em práticas pedagógicas pelos professores. Será que os significados construídos refletem aquilo que se tinha

a intenção de dizer? Alguns conceitos e ideias propostas por Bakhtin podem nos ajudar em nossa discussão e contribuirão no momento das análises a serem apresentadas.

Na discussão proposta por Bakhtin sobre discurso, ele defende a ideia de que o discurso não reflete uma situação, mas é uma situação. Isto significa dizer que o discurso é dialógico, e só é possível na interação. É relevante considerar, também, que as falas não surgem do nada, mas, sim, refletem experiências e interações pessoais vivenciadas.

Quando alguém fala ou escreve algo, não é o primeiro a fazê-lo, pois existe nessa fala muito do outro, que está sempre presente na vida, na história de cada pessoa. Ou seja, nós nos constituímos como nós mesmos pela e na interação com o outro. Quando falamos algo, defendemos ou discordamos, estamos apresentando algo que aprendemos com o outro. “O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez.” (BAKHTIN, 1997, p. 300).

Como já foi dito, quando falamos com alguém, lançamos uma palavra, um enunciado, que será respondido pelo outro. É esse sentido que nos ajuda a compreender a palavra dita, que nos faz reagir a ela. De acordo com Bakhtin (1997), a palavra, na verdade, reflete verdades ou mentiras.

A palavra tem sempre um conteúdo, um significado vivencial. São esses significados que procuraremos buscar e compreender nos discursos e práticas pedagógicas dos professores.

Conceitos como os de polifonia e polissemia nos ajudam a entender as diversas vozes e sentidos presentes no discurso de uma pessoa. Bakhtin chama de polifonia a ideia de que um enunciado sempre revela enunciados anteriores que o constituem e, por isso, um enunciado nunca pode ser visto como individual, pois está embebido pelas vozes dos outros. Bakhtin também enfatiza a característica polissêmica do enunciado; ou seja, a possibilidade de um mesmo enunciado ter diversos sentidos, que dependem do contexto histórico-cultural em que são produzidos.

De acordo com Bakhtin (1997), a polissemia está presente em nossos enunciados, pois o mesmo enunciado não pertence somente a uma pessoa.

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertence aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação. Com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. (BAKHTIN, 1997, p. 313, grifos do autor).

As palavras pertencem a diferentes pessoas em diferentes momentos. Para falar, fazemos uso de palavras, formando um enunciado embebido de diferentes enunciados e palavras, ditas por pessoas diferentes, em contextos diferenciados.

Dentro dessa definição cabe dizer que o enunciado é constituído por múltiplas vozes, que nos são expostas de diversas formas, desde nosso contato com outro indivíduo, por meio de um discurso, até pela leitura de um livro.

Com o outro se estabelece um diálogo, que é a marca do humano. O diálogo não é individual, pois pressupõe o outro. Nessa interlocução, os interlocutores, na alternância de suas falas, vão constituindo o diálogo, no qual estão presentes outros, com os quais o sujeito já dialogara.

Um diálogo compreende a palavra, o enunciado, o discurso; enfim, a língua viva organizada por regras, a linguagem, que está sempre se modificando, uma vez que é usada por pessoas que vão definindo-a.

A palavra presente no diálogo não é neutra, pois está sempre carregada da ideologia do meio social do qual o sujeito faz parte. E como já foi dito, o sujeito enquanto se constitui nesse meio social, também constitui o próprio meio.

Capítulo 3 Escolas, Professoras e Alunos: O caminho percorrido

O estudo aqui desenvolvido foi orientado pelos pressupostos teóricos da pesquisa histórico-cultural. Isso significou buscar explicar o processo de implantação da proposta de Ensino de Nove Anos, focalizando a construção dos sentidos expressos nos discursos das professoras do atual primeiro ano do Ensino Fundamental, no contexto histórico-cultural de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Para que se possa compreender a pesquisa realizada, faz-se necessário que o seu caminho seja descrito, e é a isso que este capítulo se propõe.

No decorrer da pesquisa algumas mudanças foram necessárias, a fim de atender ao objetivo proposto para esta dissertação.

Inicialmente foram realizadas leituras dos documentos publicados sobre o assunto. A leitura desses documentos nos ajudou a organizar os pensamentos e a compreender o que e como era a proposta de mudança de oito para nove anos de Ensino Fundamental.

Além dessas leituras, foram lidos livros de diferentes autores que se posicionavam a favor ou contra o Ensino de Nove Anos. O nosso objetivo era observar as diferentes posições sobre a mudança.

Feito isso, foi traçado o esboço da pesquisa; ou seja, pensamos em como seria feita a pesquisa de campo. Inicialmente foi necessário determinar uma cidade, um local.

Em seguida, três professoras participaram da pesquisa, duas que trabalhavam em uma escola que atendia majoritariamente o Ensino Fundamental, e outra que é professora no Ensino Fundamental, mas que trabalhava em um prédio da Educação Infantil.

É relevante para este estudo destacar que, por coincidência, todas as professoras que fizeram parte desta pesquisa relataram que já tinham tido experiência com a Educação Infantil. Na análise dos dados, em alguns momentos isso foi comentado.

Lembramos que no início da implementação do Ensino de Nove Anos não havia espaço físico que pudesse atender todas as crianças de seis anos, agora no Ensino Fundamental. Portanto, foram utilizadas algumas escolas que atendiam somente a Educação Infantil.

É importante destacar, que as participantes foram escolhidas dentro dos seguintes requisitos: que trabalhassem com o primeiro ano do Ensino Fundamental e que aceitassem fazer parte desta pesquisa.

Foi também apresentado para a diretora, e para a coordenadora das escolas, um resumo do projeto de pesquisa e, durante uma reunião, elas manifestaram a possibilidade de as professoras participarem do estudo. Dentre todas as professoras, somente três aceitaram e responderam às perguntas das entrevistas.

Foram realizadas três entrevistas com as professoras que atuam com a turma do primeiro ano (de crianças de 6 anos de idade), sobre o Ensino Fundamental de nove anos, e uma entrevista proposta as supervisoras da Rede Pública de Ensino, cujo objetivo era estabelecer um panorama do Ensino de Nove Anos, instituído há pouco em nosso país.

As entrevistas com as professoras foram individuais e pré-agendadas, realizadas em uma sala da escola onde cada uma atuava. Durante as entrevistas, a pesquisadora solicitou que cada professora falasse um pouco sobre a própria história com a educação e, na sequência, que falassem sobre o Ensino de Nove Anos. De acordo com as respostas, a pesquisadora foi levantando novos pontos para serem discutidos.

É relevante destacar, que as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas com a máxima intenção de fidelidade ao texto falado pelas entrevistadas (professoras e supervisoras).

A entrevista realizada com a supervisora seguiu a mesma forma da entrevista com as professoras. Foi feita uma pergunta inicial que indagava sobre a implementação do Ensino de Nove Anos no município, considerando que essa implementação fora diferenciada devido às características específicas da cidade. Como, a princípio, a proposta seria entrevistar apenas uma supervisora, mas quatro acabaram sendo entrevistadas, optou-se por realizar

com elas uma conversa sobre o tema em questão, em que cada uma ia complementando a fala da outra.

A entrevista com as supervisoras foi necessária por dois motivos: primeiro, porque em cada estado e município a implementação do Ensino de Nove Anos foi feita de uma maneira específica e, segundo, porque até o momento de encerrar a elaboração desta dissertação eu não havia tido acesso a nenhum artigo ou texto sobre o processo de implantação naquele município, que, sabia-se, apresentara peculiaridades.

As supervisoras e professoras estão identificadas por nomes fictícios para se preservar suas identidades. Para as supervisoras foram utilizados os seguintes nomes: Luciana, Carla, Vitória e Letícia. As professoras que trabalham com o Ensino Fundamental foram tratadas por Ana e Pietra. Para a professora que também faz parte do Ensino Fundamental, mas naquele momento estava trabalhando em uma sala vinculada, foi utilizado o nome de Helena.

Em conversa com as supervisoras, elas mencionaram alguns documentos que tratam da história da implementação do Ensino de Nove Anos naquele município. Com o propósito de ter acesso a esses documentos, redigi uma solicitação e a protocolei na Secretaria de Educação. No entanto, até o momento de encerrar a elaboração desta dissertação, eu não havia recebido o material solicitado, creio que por uma questão de tempo.

É importante considerar que os sujeitos deste estudo apresentam características singulares e em constante transformação, e que minha interação com eles estaria marcada por suas crenças, valores e posição social que ocupam e que eu ocupo.

De acordo com Minayo (1998):

A rigor qualquer investigação social deveria contemplar algumas características básicas de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: *gente, em determinada condição social*, pertencente a *determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados*. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação. (MINAYO, 1998, p. 22, grifos do autor).

Assim, ao entrevistar as professoras e as supervisoras, estabeleci um diálogo com elas, que em alguns momentos gerou conflitos, uma vez que falávamos de lugares e posições sociais diferentes. Conforme apontado por Bakhtin: “Sabemos que a palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN, 1986, p. 66).

A escolha pelas entrevistas abertas para esta pesquisa é significativa, uma vez que o objetivo era também ouvir o que as professoras tinham a dizer sobre o Ensino de Nove Anos. Segundo Minayo (1998), entrevistas abertas pressupõem o uso de um roteiro que vai, na realidade, orientar uma “conversa informal” entre entrevistado e entrevistador, permitindo um relato mais pessoal do entrevistado que, assim, pode elaborar e expor mais livremente suas ideias. Para isso devem ser usadas “[...] as entrevistas semi-estruturadas ou não-estruturadas entre as quais incluímos a história de vida e as discussões de grupo.” (MINAYO, 1998, p. 121). Para a autora, “ambas podem ser feitas verbalmente ou por escrito, mas tradicionalmente incluem a presença ou interação direta entre o pesquisado e os atores sociais e são complementadas por uma prática de observação participante.” (MINAYO, 1998, p. 121).

Realizadas as primeiras entrevistas com as professoras, e depois de algumas orientações e discussões sobre o estudo, foi apontada a necessidade de situar o leitor em relação à história do município onde foi realizada a pesquisa de campo. Como a implementação do Ensino de Nove Anos ocorreu em âmbito nacional, cada estado e cada município fizeram o que foi possível para realizar essa implementação, com o que tinham e julgaram necessário, seguindo as orientações do MEC.

No sentido de se preservar a cidade selecionada para a realização da pesquisa de campo, o seu nome não foi mencionado, apenas a sua região, sendo referida, então, como “um município do interior paulista”. Embora a história do município seja importante, acreditamos que, ao situar o leitor quanto à realidade da região, estamos incluindo o município em questão.

O importante para esta pesquisa é poder contribuir com uma proposta de análise do discurso das professoras sobre a implantação do Ensino de Nove

Anos, e instigar o leitor a pensar as implicações, principalmente para os alunos, da mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Para realizar a análise de todo o material, os dados foram agrupados em dois eixos temáticos. Esses eixos buscam responder ao objetivo central deste estudo: estabelecer uma relação entre os discursos prescritos nos documentos oficiais referentes ao Ensino de Nove Anos, e os sentidos construídos pelos educadores que estão vivendo a implantação da proposta em suas salas de aula, em um município do interior do Estado de São Paulo.

Os eixos temáticos são:

1. Concepções das professoras sobre ensino e aprendizagem e suas implicações para o Ensino de Nove Anos e
2. Percepções das professoras sobre políticas e práticas educacionais relacionadas à proposta de Ensino de Nove Anos.

Capítulo 4 Os discursos das professoras sobre o Ensino de Nove Anos: sentidos produzidos

Para melhor compreensão do leitor sobre a análise dos dados a serem apresentados neste capítulo, faz-se relevante apontar alguns aspectos que a nortearão: os discursos dos documentos oficiais sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, e o que dizem as professoras sobre suas práticas em sala de aula com alunos dos primeiros anos, ou seja, que sentidos estão sendo construídos pelas educadoras que estão vivendo a implantação da proposta.

Nos discursos das professoras foi possível perceber a importância que atribuem às suas vivências para avaliar a implementação do Ensino de Nove Anos, principalmente no que se refere à antecipação da entrada da criança no Ensino Fundamental.

Bakhtin (1986) afirma que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas à vida.” (p. 95). É importante destacar que o ato da fala se dá em uma situação concreta movida pela experiência do sujeito, o qual está diretamente ligado ao contexto, em que estão presentes as diversas vozes (Polifonia) que constituem o sujeito e possibilitam os diversos sentidos por ele construídos, o que Bakhtin (1986) vai chamar de Polissemia. Lembremos que Polifonia e Polissemia são conceitos já discutidos no capítulo dois deste trabalho.

As diferentes vozes que aparecem nas falas das entrevistadas, parte deste estudo, remetem-nos às suas experiências como professoras, como alunas que foram durante seu período de escolarização, e também como estudiosas que continuam sendo, inclusive participando de reuniões pedagógicas e lendo documentos relativos ao mundo do Ensino, os quais elas precisam conhecer e colocar em prática o que pedem.

Sob esse olhar foram organizados os dois eixos temáticos para a análise.

4.1 Concepções das professoras sobre ensino e aprendizagem e suas implicações para o Ensino de Nove Anos

Se assumirmos que somos constituídos nas relações sociais, sejam elas relações do cotidiano, as que ocorreram durante os anos de estudos sistematizados, ou as que se dão nas práticas sociais – no caso deste estudo, nas práticas pedagógicas -, é possível se concluir que não há concepções puras ou únicas a respeito de ensinar e aprender. Bakhtin (1992) ensina que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (p. 35). As análises das falas das professoras confirmam os sentidos que circulam em diferentes lugares sociais que as formaram e continuam a formá-las. O que elas dizem são indicadores das “mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis” de que nos fala Bakhtin, quando explica como a interação verbal está sempre vinculada às situações sociais dadas. (Idem, p. 42).

As entrevistas com as professoras⁷ revelaram diferentes modos de compreender o processo de ensino e aprendizagem, trazendo situações concretas de seu cotidiano na sala de aula.

É importante não perdemos de vista a proposta oficial do Ensino de Nove Anos, que veio para garantir um ano a mais de permanência da criança na escola, iniciando um ano mais cedo. Esse ano deve ser utilizado da melhor forma possível, deve ser pensado e planejado pela escola no conjunto dos anos de escolaridade fundamental: o currículo; o número de alunos em sala de aula; as formas de enfrentar as necessidades das crianças nos diferentes momentos da vida e da aprendizagem; a avaliação externa, ou seja, as avaliações que a escola recebe de um órgão superior e a que ocorre diariamente na escola; a organização do espaço físico e os programas para ampliar os conhecimentos das professoras.

⁷ Os nomes apresentados no decorrer do texto são fictícios, a fim de resguardar o anonimato das professoras que fizeram parte desta pesquisa.

Para essa discussão, não pode ser esquecido um ponto importante, pois de acordo com o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para inclusão das crianças de seis anos” (BRASIL, 2006a):

Ressalta-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa. (p. 7, grifos nossos).

Pensando na tão almejada aprendizagem, como fora dito acima, vamos retomar o que as professoras dizem sobre ela, os pontos que levantam e julgam importantes de serem repensados para esse um ano a mais da criança na escola, e como utilizam esse tempo para a aprendizagem.

Durante a entrevista, no momento em que a professora Ana foi questionada sobre o Ensino de Nove Anos, ela inicia sua fala discutindo aspectos da aprendizagem, mais especificamente sobre o ensinar.

ANA: (...) A criança de antes, vamos dizer assim, uns poucos anos atrás, ela não tinha esses conhecimentos, ela não tinha todo esse maquinário nas mãos. Então há poucos anos atrás, ela teria dificuldade pra aprender, ler, escrever, na idade de apenas seis anos. Agora é diferente, ela tem embasamento, ela tem conhecimentos, é a maioria. (...) Então, a criança já está com seis anos com um conhecimento maior, e já consegue abraçar o primeiro ano, consegue aprender ler e escrever, isso eu tenho certeza porque eu alfabetizo. Eu sou educadora, tenho certeza disso.

Ana considera que as crianças de hoje levam mais conhecimentos para a escola, se estes forem comparados aos conhecimentos que levavam as crianças há tempos atrás. Para justificar a sua ideia, ela diz que a criança hoje tem todo um “maquinário”. Parece que ela se refere ao computador, à televisão, enfim às máquinas que fazem parte do cotidiano das pessoas, coisas que as crianças de tempos atrás não tinham em mãos.

Da maneira como foi dito, ficou a impressão de que, para Ana, como as crianças de antigamente não tinham acesso à Internet, computador, ou seja, às

“máquinas” que fazem parte do nosso dia-a-dia, elas apresentavam mais dificuldade para aprender. Enquanto que, agora, pelo fato de a criança ter esse acesso, já significa uma garantia de que ela terá mais condições para aprender aos seis anos de idade.

Diante de tal comparação, fica como indagações: como será daqui a alguns anos? As crianças terão ainda mais “facilidade” para aprender, já que elas terão, cada vez mais, acesso a outros “maquinários”? Será que hoje, mesmo com todo esse acesso, ficou mais “fácil” para a criança aprender?

Ficam algumas questões sobre os dizeres de Ana: o que ela chama de “embasamento” e “conhecimento”? Será que para fazer parte do Ensino de Nove Anos, a criança precisa ter alguns conhecimentos prévios? Quais seriam eles?

Na realidade, Ana precisou vivenciar um ano com as crianças de seis anos para ter certeza de que elas podem se alfabetizar aos seis anos. O ensino, como era organizado antigamente, previa que a criança só iria se alfabetizar com sete anos. Essa pode ser também uma razão com a qual a professora busca justificar, em sua fala, essa antecipação.

Com as justificativas apresentadas, Ana aceita a ideia de que a criança de seis anos, nos dias de hoje, pode ser alfabetizada, pois já leva para a escola conhecimentos para que sua alfabetização ocorra.

A professora Helena traz outros aspectos importantes de serem analisados: o número excessivo de alunos em sala de aula; a questão do lúdico.

Durante a entrevista, Helena foi chamada para falar sobre a sua vivência com as crianças. Diante de tal indagação, ela falou sobre a sua angústia com o pequeno espaço da sala de aula e continuou:

HELENA: Uma coisa que eu acho que não tem nada a ver com o processo de alfabetização e letramento. Isso dá pra acontecer naturalmente, sem forçar, trabalhando com aquilo, com aquele nível que as crianças trazem para sala de aula, mas é uma coisa que foi deixando de lado, é essa parte lúdica mesmo que a criança precisa vivenciar e isso passa tão rápido, né? Então, eu acho que é mais isso mesmo que me angustia, vê uma sala de aula tão numerosa, sabe que dava pra fazer um trabalho legal, significativo, mas que não dá por questões

que fogem aos professores, né? Agora vamos vê. Mas eu...eu sou uma pessoa que acredito muito, eu tenho muita esperança que vai melhorar. Então, vamos ver, né?

Em sua fala, a professora traz a ideia de etapas ou níveis. Segundo ela, as crianças chegam à escola em diferentes níveis de desenvolvimento, com conhecimentos distintos mediante as suas vivências, e a escola deve perceber esses diferentes níveis.

Helena também revela a preocupação com o lúdico, relatando que acha que ele foi deixado de lado no Ensino de Nove Anos. Enfatiza a importância do lúdico para as crianças de seis anos. Lúdico faz parte do universo da criança nessa fase dos seis anos de idade, portanto, a atividade lúdica faz falta dentro da proposta de Ensino de Nove Anos.

Como também já foi mencionado no capítulo dois, quando fora discutida a questão do lúdico, destacamos que o brincar tem a função de impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Vygotsky (1995), em seus estudos, fala sobre a internalização daquilo que fora socialmente construído. Quando a criança brinca, ela, por vezes, imita o adulto. Esse então é um momento para que ela realize aquilo que socialmente ainda não pode realizar.

Quando, por exemplo, a criança brinca de dar aula, imitando a professora, ela está exercendo um papel que, na vida real, ainda não poderia fazer. A imitação, de acordo com Vygotsky (1995), também é uma forma de aprendizagem, pois no processo de aprender algo novo, a criança pode imitar aquilo que está aprendendo, para internalizar esse conhecimento.

As colocações de Vygotsky (1995) nos levam a refletir sobre a importância da atividade lúdica no processo ensino e aprendizagem. Conforme mencionado pelas professoras, de acordo com as suas vivências, essa atividade nem sempre é contemplada na implantação do Ensino de Nove Anos.

Entendemos que a discussão na escola deva se encaminhar para uma mais apurada compreensão do que é o brincar, para que nós, profissionais da educação, possamos rever o conceito que temos sobre essa atividade; não, simplesmente, deixá-lo fora da grade curricular.

Helena fala de seu incômodo em deixar de lado o lúdico, e entende que, na nova proposta (Ensino de Nove Anos), do modo como lhe foi apresentada, as professoras devem enfatizar a alfabetização e o letramento, e não a brincadeira. Para ela, entretanto, esse não é o melhor caminho e, por isso, mostra sua preocupação em não poder trabalhar com algo que considera significativo. E lamenta, afirmando que “*não dá, por questões que fogem aos professores*”.

A proposta de Ensino de Nove Anos foi algo que chegou pronto para o educador, pois ele tomou conhecimento do assunto por meio de documentos oficiais, e depois precisou estudá-lo e trabalhar com essa nova realidade. Assim como essa proposta, muitas outras coisas são apresentadas prontas para o professor, como, por exemplo, as avaliações. Para se trabalhar com aquilo que de certa forma não ajudou a construir, é mais difícil, pois o professor nem sempre se vê parte integrante do processo, ao desenvolver o seu trabalho. Tais circunstâncias podem gerar toda a angústia que fora, por vezes, apresentada nas falas das professoras entrevistadas.

Além disso, Helena se mostra indignada com o fato de a escola, nem sempre, considerar os diferentes níveis em que as crianças se encontram. Atentando para a fala dessa professora, há indícios de que esses níveis, a que ela se refere, são na realidade diferentes vivências e oportunidades que cada criança teve antes de chegar à escola. E, ainda para a professora, a escola precisa perceber e entender que não estamos trabalhando com uma sala de crianças iguais, homogêneas.

Helena ainda apresenta, em sua fala, um início de reflexão sobre aprendizagem, enfocando que acredita que o processo de alfabetização e letramento pode acontecer naturalmente, sem que haja qualquer pressão para isso.

Ao responder à indagação da pesquisadora sobre suas experiências anteriores com outras turmas, Ana continua a refletir sobre alfabetização, dizendo que já havia trabalhado em projetos com crianças até doze anos, com a Educação Infantil e com a antiga primeira série, hoje segundo ano. Ela dá exemplo do que acontece em seu cotidiano profissional em relação à alfabetização.

ANA: ... o primeiro ano, eu adoro trabalhar com o primeiro ano, pegar a criança lá naquela fase que às vezes ela não sabe o que é uma letra "A", ela não sabe a grafia da letra "A". Aí, de lá pra cá, ela vem se desenvolvendo, conhecendo, conhecendo, conhecendo, e chega no final do ano dominando a escrita do cotidiano dela e a leitura. Isso, é...tudo que eu gosto de fazer, que eu faço e que eu quero continuar fazendo. É isso.

Ana fala sobre o gosto que tem em alfabetizar, trabalhar com a criança desde quando esta chega ao primeiro ano. Começa ensinando-lhe a escrita da letra A, no início do ano e, até o final do ano, vê a criança alfabetizada. Ana ainda menciona que a criança, no decorrer do ano letivo, vai aprendendo, adquirindo conhecimento e, assim, aprende a ler e a escrever.

Essa aprendizagem, e ou alfabetização, também aparece na fala de Helena, que dá um outro enfoque para a questão, pois vai falar sobre a cobrança que ela sente para alfabetizar. Toda essa conversa tem início no momento em que a pesquisadora pede para que ela fale sobre o Ensino de Nove Anos.

Helena fala sobre a cobrança para a alfabetização:

HELENA: A cobrança que a gente tá tendo nesse primeiro ano tá muito forte, eu acho. E aí eles falam assim, não mais o processo de alfabetização e letramento tem que acontecer naturalmente, mas isso não acaba acontecendo na prática, porque a pressão que os professores estão sofrendo de primeiro ano é muito forte, que a criança tem que sair alfabetizada, não é um processo de letramento.

HELENA: Mas eu acredito que a alfabetização dá pra acontecer, sim, já com seis anos de idade. E essa foi uma coisa que eu percebi dando aula, né, porque quando eu peguei a pré-escola eu achava que isso não poderia acontecer naturalmente. E agora eu sinto que principalmente esse ano, que foi mais um ano com o primeiro ano, eu sinto que isso dá para acontecer de maneira significativa pra criança, só que ainda tem que mudar esses aspectos que eu falei de estrutura mesmo, classe, número de alunos, disposição das carteiras e um outro currículo, eu acho.

Helena se mostra angustiada com a cobrança que está sentindo em relação à alfabetização das crianças do primeiro ano. Retoma a questão da alfabetização, relacionando-a a algo natural; ou seja, entende a alfabetização como um processo natural, no qual se deve respeitar a singularidade da criança, pensamento que ela já havia demonstrado em falas anteriores. A professora percebe que isso não está acontecendo, pois a cobrança para alfabetizar as crianças tem sido cada vez maior, o que acaba atrapalhando o processo de alfabetização e letramento.

Helena se refere ao natural como algo que não seja imposto, que ocorra com a intervenção da professora, mas de maneira significativa para a criança; com o intuito de que ela internalize aquilo que está sendo trabalhado.

Observando este trecho da fala de Helena, (...) *quando eu peguei a pré-escola eu achava que isso não poderia acontecer naturalmente. E agora eu sinto que principalmente esse ano, que foi mais um ano com o primeiro ano, eu sinto que isso dá para acontecer de maneira significativa pra criança (...), é possível perceber que seu trabalho com as crianças e os estudos que ela fez a ajudaram, de certa forma, a mudar sua percepção e entendimento do que é alfabetização. Esse é outro indício das vozes que permeiam os sentidos desses relatos.*

Assim, ao olharmos para as falas de Helena, é importante perceber as vozes que permeiam suas concepções. Vozes essas que advêm da sua história de vida, de suas vivências profissionais e pessoais, de seus estudos; o que Bakhtin (1986) denominou de Polifonia. Essas diferentes vozes possibilitaram que Helena atribuísse diferentes sentidos ao conceito de alfabetização e letramento. Essa é a ideia de polissemia.

Pietra fala sobre o Ensino de Nove Anos, e comenta sobre um ponto também lembrado por Helena, que diz respeito à cobrança de se alfabetizar já no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

PIETRA: Então, começou há pouco tempo, né. É há três anos que começou o ensino de nove anos. O que eu percebo é assim, exigindo mesmo a alfabetização começou este ano, com rigor é este ano. Exigindo a alfabetização. Agora que as crianças têm competência para desenvolver, pra aprendizagem

tem muita. Eles, é...capacidade de aprendizagem eles tem e bastante. É uma coisa específica trabalhando com criança. Só que tem uma questão, paralela com essa realidade, tem uma outra realidade que é o número de crianças na sala também. Isso aí traz muita influência pro trabalho dos professores, pra mim, por exemplo. Pra mim não, para os professores, traz influência, muita criança para você dar a atenção que eles necessitam, porque a criança, é...no decorrer da sala de aula, da sua aula eles sempre querem é a intervenção. E eles procuram a intervenção. Por que as crianças levantam e querem ir até o professor, perguntam isso, perguntam aquilo? A necessidade da intervenção. E como que a criança...uma coisa que eu acredito muito. Para a criança aprender bem com essa intervenção, in-ter-ven-ção. Você estar assim próximo deles. E com muitas crianças é complicado, porque uma hora você dá intervenção pra um e o outro fica lá quase que sem você dá uma corridinha nele. Não é assim, complica. Essa...né? A intervenção, eu acho...olha no meu trabalho percebo assim, a intervenção é uma coisa fundamental, muito importante.

Nessa fala, Pietra menciona a questão da cobrança que vem sentindo para alfabetizar no primeiro ano. Junto a isso, ela coloca que acredita que a criança possa se alfabetizar aos seis anos de idade, que elas têm capacidade para isso, sim. Coloca, também, que o número de alunos, por sala, tem sido maior que o ideal para que ocorra uma alfabetização de boa qualidade.

Ana, Helena e Pietra acreditam que uma criança pode ser alfabetizada aos seis anos de idade, e justificam essa crença com suas experiências em sala de aula.

Ana diz que agora a criança tem mais acesso ao conhecimento. Pensando sobre seus dizeres, podemos entender que ela fala daquilo que é conhecido teoricamente como conhecimento cotidiano.

Ao discutirmos a formação de conceitos, no capítulo dois, trouxemos os estudos de Fontana & Cruz (1997), que se baseia em Vygotsky para refletir sobre o ensino e aprendizagem. A autora observa que a criança tem conhecimentos prévios sobre os diversos assuntos tratados no ambiente escolar. Esses conhecimentos podem ser chamados de conceitos cotidianos, que serão trabalhados na escola no sentido de se desenvolverem para conceitos científicos. Lembramos também, conforme já foi mencionado, que a presença de um tipo de conceito não anula a presença do outro tipo.

Junto a essa discussão sobre os conceitos e a aprendizagem, Pietra também traz um comentário que é repetido em outros momentos pelas outras professoras, sobre a questão da mediação. Ela enfatiza isso quando diz: (...) *Para a criança aprender bem com essa intervenção, in-ter-ven-ção. Você estar assim próximo deles.(...)*. A entonação observada na palavra *intervenção*, transcrita da fala de Helena, mostra a importância que ela vê nesse momento da relação professor-aluno.

Pietra apresenta outra questão: que o fato de haver muitos alunos na sala, sob os cuidados de uma única professora, prejudica a intervenção que, para ela, é fundamental no processo de aprendizagem das crianças.

De acordo com Vygotsky (1995): “el niño puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles em colaboración, bajo la dirección de alguien y com su ayuda, que actuando por sí mismo.” (p. 239).

A importância do outro fica clara nessa fala de Vygotsky, pois com a ajuda, ou com a mediação do outro, a criança pode fazer muito mais do que faria sozinha.

Para continuarmos essa discussão, faz-se necessário refletir sobre o conceito de mediação, que, por vezes, mencionado nas falas das professoras.

Vygotsky (2007) denominou de processo de mediação, o processo de reconstituição das características da espécie e a capacidade de uso de meios simbólicos para que se interprete o mundo e, também, para a ocorrência de comunicação entre os homens. Isso significa que, pelo modo de agir e pelas palavras do outro, a criança descobre a significação (do movimento de apontar, por exemplo), que torna possível a sua comunicação com os outros.

A ideia de “ajuda”, em relação ao conceito de mediação, da maneira como as professoras se reportaram a ela, não deve ser entendida de forma simplista. É corrente, entre professores restringir o conceito de mediação à “intervenção da professora”; mas na realidade essa ajuda pode acontecer com ou sem a presença da professora. É necessário um cuidado teórico e metodológico para se realizar essa discussão.

Ao refletirmos sobre o conceito de mediação, vamos pensar que, mesmo quando a professora não está ao lado do seu aluno, a mediação pode ocorrer, se considerarmos a apropriação que a criança faz de enunciados anteriores.

Lembremos que a enunciação é um elo na cadeia da comunicação, como afirma Bakhtin (1997).

O conceito de mediação pressupõe o conceito de cultura como o conjunto das produções humanas que, por definição, são portadoras de significação; ou seja, na medida em que as ações vão sendo significadas pelo outro - pode-se falar aqui da relação de ensino -, há *conversões* da significação das relações sociais. O que o aluno passa para a esfera intrapsíquica não são as palavras, são as significações delas. É dessa forma que podemos pensar o processo de alfabetização.

É claro que não foi possível contemplar todos os aspectos que aparecem nas falas das professoras entrevistadas, relacionados ao Ensino de Nove Anos, mas foram analisados aqueles que, neste momento, entendemos como mais relevantes para a reflexão a que este trabalho se propôs.

Espera-se que, dentro dos tópicos apresentados e discutidos, tenham ficado contribuições para o estudo sobre o Ensino de Nove Anos. As questões levantadas fazem parte do dia-a-dia da criança e da escola, mas há, ainda, para muitos profissionais da educação, pontos obscuros que geram dúvidas e inquietações.

4.2 Percepções das professoras sobre políticas e práticas educacionais relacionadas à nova proposta, Ensino de Nove Anos

As professoras entrevistadas revelaram o que compreendem por Ensino de Nove Anos e, também, que percebem que a proposta desse ensino valoriza de maneira significativa a alfabetização, que deve acontecer já no primeiro ano. Isso acaba por enfatizar a prática de avaliação, que vem ocorrendo com frequência, segundo essas professoras.

Além disso, as professoras discutem a questão do espaço físico que, segundo a sua concepção, ficou prejudicado para as crianças que frequentam o Ensino Fundamental, já aos seis anos. Para tecer tal comentário, elas compararam o primeiro ano do Ensino de Nove Anos à Educação Infantil, e

mencionaram o espaço físico que as escolas de Educação Infantil ofereciam às suas crianças.

Mais uma vez percebemos as vozes que fizeram parte da história de vida profissional dessas professoras, que estão embebidas nas suas vivências na Educação Infantil, já que as três trabalharam na Educação Infantil. Vozes que aparecem nas suas falas para dar base e firmeza aos seus comentários. O que cada uma viveu em sala de aula contribuiu para que elas se tornassem as professoras que são.

Para se discutir as questões levantadas até aqui, é importante conhecermos a concepção das professoras, participantes deste estudo, sobre o Ensino de Nove Anos. Durante as entrevistas, elas foram questionadas a esse respeito. Helena disse ter lido algo sobre o assunto, quando iniciou o seu trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e nas reuniões na escola de HTPC (Horário de Trabalho Coletivo). As demais professoras colocaram já terem lido sobre o tema, em ocasiões de discussão e estudos promovidos pelas escolas (HTPC) e em cursos que foram oferecidos no decorrer do ano letivo.

De acordo com o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006a):

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, dentre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. (BRASIL, 2006a, p. 8).

Daí a importância de se realizar estudos nas escolas e de se garantir tempo para o planejamento das atividades escolares, pensando, assim, em se atingir a boa qualidade de ensino, que é o objetivo do Ensino de Nove Anos.

Cada uma das professoras, quando questionada sobre a importância de se realizar estudos sobre o Ensino de Nove Anos, relatou sua participação em

estudos em grupo, assim como o interesse particular em estudar o assunto, como mostram as falas a seguir.

ANA: Há uma reflexão sempre nos HTPCS, há uma reflexão. Há muitos cursos gratuitos para os professores estarem se capacitando. É, ajuda para estar se capacitando, tem bastante.

A fala de Ana mostra que as professoras estão tendo oportunidade de refletir sobre o Ensino de Nove Anos, durante o HTPC. Além disso, as professoras realizam cursos que auxiliam na sua capacitação.

HELENA: É, eu fui ficando mais tranquila com os grupos de estudo que a gente fazia na escola. Só que eu ainda acho que o espaço físico, o número de alunos ainda é um empecilho para que isso ocorra da melhor maneira. E também não posso negar que esse primeiro ano, novo, deixa um pouco de lado, sim, essa parte do brincar.

Helena diz que ficou mais tranquila depois de participar dos grupos de estudos na escola, mas coloca que ainda continua angustiada com algumas questões. A professora ainda retoma a questão do lúdico que, para ela, ficou de lado com essa mudança para o Ensino de Nove Anos.

PIETRA: Não que eu veja assim, não, porque o que eu sei que a nossa coordenadora, no nosso HTPC, pega esses trabalhos e depois o que teve de educação, e de... formação continuada a gente faz cursos. Esses cursinhos nós fazemos.

Pietra comenta sobre os cursos e estudos que são realizados, afirmando que existem momentos para a reflexão sobre o ensino, dentro da escola.

HELENA: Olha, pra mim quando começou essa mudança, eu tive um...eu levei um susto na verdade, porque eu defendia muito que a criança de seis anos tinha que brincar, tinha que ter um outro espaço físico, até a maneira como a sala é disposta, as carteiras era diferente, eu achava que tava totalmente desvinculada uma coisa da outra. Aí, eu entrei já e peguei essa mudança, porque eu não cheguei a dar aula pro pré, eu sempre dei aula pro jardim I, jardim II, mas nunca tinha dado aula pro pré. Então, quando eu fui pro primeiro ano e já peguei a mudança, eu levei um susto, porque eram crianças tão pequenas de seis anos, que eu falava,

aí, mais será que é possível? Será que dá para fazer um trabalho? E aí, na prática é que eu fui ver que dava para isso acontecer, e dava pra conciliar com brincadeira, com o lúdico.

Helena relata que ficou angustiada, mais uma vez, com a mudança do Ensino Fundamental para nove anos. Ela diz que “levou um susto”. E se levou um susto é porque não estava sabendo sobre a mudança para o Ensino de Nove Anos. Justifica-se, dizendo que nunca havia trabalhado com o pré, que era a série que a criança de seis anos frequentaria na Educação Infantil.

HELENA: A coordenadora no começo do ano trouxe sim, pra gente refletir, pra gente poder montar o nosso planejamento em cima disso. Mas individualmente, na minha casa, eu tinha procurado saber, né. Já tinha lido a proposta, a proposta é o que eu falei a teoria eu concordo, só que na hora da prática mesmo é que está sendo complicado. Principalmente esse primeiro ano, no meu caso que eu tinha um aluno especial que foi muito difícil, a gente não tem auxílio nenhum. E imagina, você tem uma sala de aula com os alunos que tem dificuldade naturalmente, e mais um aluno especial que tinha atividades completamente diferenciadas do resto do grupo. E tudo isso fazendo sozinha. Complicado, mas tem alguns aspectos que tem que mudar, mas a proposta em si do ensino de nove anos eu acho interessante.

Helena considera a proposta do Ensino de Nove Anos interessante, e relata ter realizado estudos em casa para poder trabalhar com essa nova proposta de ensino e se posicionar sobre ela. A professora coloca, também, que a teoria em si é bem interessante, mas que, na prática, nem tudo é tão simples.

Aparecem questões na fala de Helena que ainda precisam ser estudadas, discutidas. As mesmas questões são abordadas em documentos oficiais sobre o Ensino de Nove Anos, como o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006a), que enfatiza a importância da realização de estudos sobre esse ensino.

As professoras, cada uma à sua maneira, falaram sobre a possibilidade de estudos e reflexões sobre o Ensino de Nove Anos. Uma delas falou sobre a

formação de um grupo de estudos que, segundo seu relato, ajudou-a, e muito, a compreender essa nova proposta de ensino.

Depois de identificar as ideias que as professoras trazem sobre o Ensino de Nove Anos, passamos a discutir alguns pontos contemplados em suas falas, sobre questões que envolvem a política dessa nova proposta de ensino, e que refletem na prática escolar.

A avaliação também foi destaque nas falas das professoras, tanto as avaliações elaboradas por elas, como as avaliações advindas de órgãos superiores, como o MEC, por exemplo, que instituiu algumas avaliações para a educação em geral. Dentre elas, destacamos a Provinha Brasil (avaliação realizada no segundo ano) e o SARESP (avaliação realizada pelo terceiro e quinto anos, da primeira etapa do Ensino Fundamental), entre outras.

Quando fala sobre avaliação, Ana nos apresenta dados bastante significativos para este estudo.

ANA: Olha, no começo eu era contra avaliar, porque eu sempre avaliei o processo, não uma prova. Uma avaliação não diz para mim o todo, o que o aluno já aprendeu, todos os conteúdos. Uma prova só, eu não vejo tudo o que ele já aprendeu. Eu avalio o processo. Agora, a avaliação, como eu já disse que eu era contra, agora sou a favor por quê? Porque eu avalio o processo, mas eu tenho que dar uma avaliação individual, no caso, estou dizendo para a criança de primeiro ano. Eu dou uma avaliação individual, e ele faz comigo, aí eu posso constatar o quanto ele já aprendeu para estar fazendo sozinho, sem a minha mediação. Então, eu hoje sou a favor da avaliação no primeiro ano, porque além de eu poder observar o quanto ele já aprendeu e o quanto ele já consegue fazer sozinho, também junto a essa avaliação eu observo, faço a leitura de todo o processo que ele veio no decorrer dos meses, o ano, que ele veio fazendo atividades comigo, eu avalio todos os conteúdos trabalhados, não só a avaliação. A avaliação serve pra que, no meu primeiro ano? Pra eu perceber, é observar até onde ele aprendeu, até onde está o nível de escrita do aluno. Certo?

Primeiramente nos interessa, na fala de Ana, a sua concepção sobre mediação, que para ela se reporta à ideia de ajuda. Essa ajuda traz consigo uma discussão sobre aquilo que a criança consegue realizar sozinha, e aquilo

que, para realizar, ela precisa da intervenção, da ajuda, da mediação da professora.

Ana traz essa discussão em um momento oportuno, pois fala sobre a questão da mediação, que já fora discutida no eixo anterior, relacionada à avaliação. Esta, como é idealizada hoje, principalmente quando a escola recebe, de órgãos externos, as avaliações a serem aplicadas aos alunos, acaba por não permitir que a mediação ocorra, pois a avaliação se restringe, então, a um momento de trabalho individual, em que a criança precisa mostrar o que sabe fazer sozinha.

Ana relata que mudou a sua maneira de ver a avaliação, pois, segundo ela, passou a considerá-la dentro da sua maneira de avaliar, dentro de um processo. A avaliação, portanto, vem para contribuir com a professora, pois agora a ajuda ver a evolução da criança, a sua aprendizagem como um todo, e não de um momento isolado.

Helena, na fala a seguir, também coloca a questão da avaliação, e reflete sobre como essa avaliação está orientando o ensino. Já que ela vem pronta de órgãos externos, são solicitados conteúdos que não foram estudados e que, depois da avaliação, passam a fazer parte da grade curricular.

Sua inquietação é apresentada em forma de questionamento: se o ensino passa a ser “controlado” por uma avaliação, o que se espera desse aluno? O que se busca ensinar? O que se quer respeitar? Se a educação precisa respeitar a individualidade da criança, como fazer isso cobrando o mesmo para todos? E como não realizar uma avaliação?

HELENA: Olha, eu acho que essas avaliações não vêm ao encontro da prática em sala de aula, muitas vezes. É um material burocrático, eu acho. Que não acrescenta muito pra gente enquanto professores, não diz muita coisa. A gente tem trabalhado gênero textual, diversos tipos de materiais diferentes, e essa prova não mostra mesmo claramente o que o aluno atingiu, ou não atingiu. Teve prova que eu vi, que a coordenadora trouxe pra gente, que era pra criança relacionar uma palavra escrita com letra bastão, com uma palavra escrita com a letra cursiva. E foi uma coisa que pegou a gente super de surpresa, porque foi uma coisa que eu não tava trabalhando e eu não tava preocupada. Tava preocupada em trabalhar textos, diferentes tipos de texto, né. E de repente, no meio do ano a gente teve que mudar totalmente o andamento das

coisas, porque precisava colocar a letra cursiva. Não que eu ache, a criança tem que ter um contato, mas daí a criança ter que relacionar as palavras. Eu acho que fica um pouco desvinculado daquilo que a gente estava estudando até então, ficou meio conturbado essa prova. Porque tem várias questões que a gente viu que tá nessa linha, assim relacionar palavra e o entendimento e a compreensão mesmo foram ficando de lado, o máximo que cai é uma coisa pra você relacionar, pra criança identificar texto. Aí, assinale se são quadrinhos, se isso é uma receita. Mas eu acho que isso ainda não é tudo, entendeu? Eu trabalhei muita poesia, interpretação mesmo, que a criança tinha oportunidade, é muita coisa na oralidade que ela expunha que essa provinha fica a desejar, eu acho que ainda tem que melhorar bastante. (...) Então é complicado essa questão, só que no começo do ano já tem uma prova. E as crianças têm que...e cai, sobretudo, em cima do professor. É complicado.

Helena fala sobre as avaliações que são elaboradas fora da escola, advindas de órgãos superiores, tais como o MEC, e que são propostas para avaliar o ensino.

Ela coloca que a avaliação está tendo um papel mais burocrático, pois não consegue avaliar tudo o que fora trabalhado com as crianças no decorrer do ano, acaba por avaliar conteúdos que não foram desenvolvidos, algumas vezes. Isso porque se trata de uma avaliação padrão.

De acordo com Helena, toda a cobrança sobre a alfabetização acaba “caindo em cima” da professora. O que se torna algo imposto às professoras, bem diferente do que teoricamente deveria ocorrer, já que deveria ser um momento de avaliação com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

Observa-se que essa questão do “imposto” fica marcada neste trecho da fala de Helena: (...) *Então é complicado essa questão, só que no começo do ano já tem uma prova. E as crianças têm que...e cai, sobretudo, em cima do professor. É complicado.*

É possível entender que ela percebe como a avaliação que vem pronta de fora se torna um assunto “delicado” para ser tratado pela escola, pois pode gerar complicações, no sentido de tornar-se o centro das atenções e passar a nortear todos os conteúdos e o ensino na escola, no caso de a escola almejar “sair-se bem” na próxima avaliação que vier pronta de fora.

Essa situação pode ocorrer, se a escola quiser ensinar para seus alunos o que a avaliação solicita, até para atender a uma “cobrança externa”. Helena relata isso, quando diz que estava ensinando diferentes assuntos, os quais a avaliação não cobrou, mas cobrou outros, que depois foram trabalhados por ela com os seus alunos.

Ressaltam-se aqui os dois tipos de avaliação que ocorrem nas escolas: uma elaborada pela professora da sala, e outra padronizada, que as professoras recebem prontas, enviadas pelo governo, para avaliar o ensino no Brasil.

Entendemos que para que seja desenvolvido um bom ensino, alguns pontos não podem ser esquecidos: bons professores com boa formação; reflexões sobre o currículo, por exemplo, e também um bom espaço físico, que comporte as crianças de diferentes idades; no caso deste estudo, as crianças de seis anos.

Sobre o espaço físico, cada professora elencou os aspectos que precisam ser repensados, partindo da sua prática, e apontou os pontos negativos.

PIETRA: (...) Agora, você veja bem a diferença que eu vejo, assim em questão de espaço físico, no infantil tem mais espaço, eles têm assim o espaço físico deles, né. Pra estar atuando na... saindo da creche tudo.

Pietra fala sobre a sua inquietação quanto à falta de espaço físico para as crianças de seis anos que agora frequentam o Ensino de Nove Anos. Faz a sua justificativa, apontando que o espaço físico de uma mesma criança era maior quando ela estava na Educação Infantil, em relação ao espaço que ela tem agora no Ensino Fundamental.

HELENA: ...a sala é muito pequena, eu acho que o ensino de nove anos tinha que ter uma sala maior, com mais espaço, prateleiras pra brinquedos, hoje isso tudo foi substituído assim, aqui na sala a gente improvisou uma parte que tenha um cantinho com brinquedo, com jogos e...ficou uma coisa muito pesada, eu acho, pra uma criança de seis anos.

Helena, assim como Pietra, fala sobre a questão do espaço físico, relatando que a falta de espaço na sala de aula acaba impossibilitando que sejam colocadas, por exemplo, prateleiras para brinquedos.

As professoras que fizeram parte desta pesquisa têm experiência com a Educação Infantil, pois nas suas falas apareceu com certa frequência a questão do espaço físico, normalmente muito discutida quando se refere à Educação Infantil, mas que ficou um pouco de lado quando diz respeito ao Ensino Fundamental.

Na leitura dos documentos oficiais, como do texto: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos (BRASIL, 2006a), essa questão é abordada e fica claro que o espaço físico, bem como todo o material utilizado, tem que ser repensado e adequado às novas características das turmas.

Em vista das discussões que o espaço físico vem suscitando, alguns autores têm escrito sobre esse tema, como, por exemplo, Edmara de Lima (2008), no livro: “A criança de 6 anos: Reflexões e Práticas”, que aponta o ambiente físico como um ponto que deve ser observado pelas escolas, no que diz respeito ao Ensino de Nove Anos. A autora lembra que “a Lei federal nº 10.114 estabelece que o primeiro ano do Ensino Fundamental deverá ter características semelhantes às dos últimos anos da Educação Infantil.” (LIMA, 2008, p. 21). Essa colocação deixa claro que as escolas necessitam se reorganizar para poder receber as crianças de seis anos. Normalmente, as salas de aula que atendem o Ensino Fundamental não têm a mesma organização, mobília e espaço que as salas que atendem as crianças na Educação Infantil. Isso acontece por diversos motivos, desde financeiros até pela própria estrutura, organização do espaço, e mesmo pela falta de espaço físico.

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998):

O espaço da instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 69).

Essa preocupação não deve ser menos importante quando falamos em Ensino Fundamental. O que acontece normalmente é que quando as crianças chegam ao Ensino Fundamental, a necessidade de alfabetizar parece ganhar força, do ponto de vista da escola, de suas professoras; enfim, a alfabetização acaba por superar alguns aspectos, com os quais, historicamente, a educação infantil se preocupa, como, por exemplo, o brincar.⁸ No Ensino de Nove Anos, essas questões referentes ao espaço físico não devem ser esquecidas. Os documentos redigidos para orientar esse ensino apresentam a necessidade de se refletir sobre o espaço físico, bem como a sua organização. Por enquanto, alguns aspectos dessa questão ainda se mostram precários, pois os municípios estão se organizando para receber essas crianças, e as professoras estão buscando entender quais são e como pensar sobre esses aspectos.

O espaço físico também comporta a discussão sobre a metragem que cada criança deve ter na sala de aula. Lima (2008), ao discutir essa questão, aponta que: “A Lei Federal nº 9.394/96 não toca nesse detalhe, mas documentos da Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo falam em 1 metro quadrado por aluno, o que é muito pouco.” (LIMA, 2008, p. 21).

Considerando que essa metragem já é pequena, é sabido, ainda, que a criança nem sempre conta sequer com esse espaço. O número excessivo de alunos em salas de aula gera um “acúmulo” de crianças, o que acaba por justificar os desabafos a esse respeito, feitos por todas as professoras que participaram deste estudo.

⁸ Fazem-se necessárias reflexões sobre a alfabetização, que nas falas das professoras entrevistadas parecem indicar contradições: alfabetização e idade; alfabetização e tempo; alfabetização e espaço, alfabetização e número de alunos; alfabetização e o brincar, e alfabetização e avaliação. São temáticas da maior importância quando se pensa o papel da escola.

Ana, por exemplo, no momento em que estava falando sobre o Ensino de Nove Anos, coloca como ponto negativo, para o primeiro ano, o número de alunos em sala de aula.

ANA: A quantidade de crianças na sala de aula. Trinta alunos com seis anos numa classe, para uma professora sem nenhuma auxiliar, isso fica difícil (PAUSA). A negatividade está aí, a quantidade de alunos dentro de uma sala de aula.

Ana apresenta a sua preocupação com o número de alunos em sala de aula, dizendo que é superior ao número ideal para a turma. Ela acrescenta, ainda relacionando ao número de alunos em sala, a necessidade de uma auxiliar, cuja ausência implica em muitas crianças a serem atendidas por uma só professora.

Se a situação fosse diferente, com um número menor de alunos por turma, a boa qualidade do ensino, tão almejada pela proposta do Ensino de Nove Anos, seria algo mais próximo.

Em vista das colocações das professoras, quatro pontos que chamam mais a nossa atenção puderam ser contemplados nesta análise; dizem respeito à avaliação; à questão política do Ensino de Nove Anos; ao espaço físico e ao número de alunos em sala de aula. Toda essa discussão, inclusive as inquietações, acaba por refletir na questão do ensino e da aprendizagem.

Já para se discutir a política e as práticas vinculadas ao Ensino de Nove Anos, não poderia ser deixada de lado a questão do espaço físico, visto que, pela proposta desta dissertação, fica clara a importância de ambientes adequados a um trabalho que leve à realização dos objetivos propostos para o primeiro ano do Ensino de Nove Anos, bem como a revisão do que está sendo oferecido ao Ensino Fundamental como um todo.

A preocupação com o espaço que as crianças têm para estudar, brincar, enfim desenvolver as atividades propostas foi sempre um ponto de destaque nas falas das professoras, no decorrer das entrevistas.

Em uma das entrevistas, Helena observa que ainda deve haver mudanças na organização, estrutura, disposição de carteiras e também no currículo. Sobre esses aspectos, o documento oficial “Ensino Fundamental de

Nove Anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006a) destaca:

[...] os espaços físicos educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (BRASIL, 2006a, p. 8).

Na fala da professora também se pode observar que sua experiência faz com que ela perceba a necessidade de se repensar o espaço físico para melhor atender a esses alunos.

Além disso, Helena também mencionou que já leu os documentos oficiais do MEC, os quais demonstram a importância de se repensar o espaço físico, a fim de atender às necessidades das crianças. Isso fica claro nas suas falas.

Como fora apontado, o documento que discute e apresenta a proposta do Ensino de Nove Anos ressalta a importância de um tempo a mais de permanência da criança na escola, como uma possibilidade de melhor qualificar o ensino, a alfabetização e o letramento.

Será que essa é a compreensão das professoras? Ou será que elas estão compreendendo uma antecipação do currículo da antiga 1ª série (crianças de sete anos) para o atual 1º ano (crianças de seis anos)? Se assim for, será que os alunos não estão perdendo conteúdos escolares importantes para sua formação?

Não basta olharmos os documentos referentes ao Ensino de Nove Anos para avaliar o que está acontecendo. É preciso olhar para a prática pedagógica e para as interpretações e sentidos construídos por aqueles que se utilizam desses documentos.

Entendemos que a questão do número de alunos por sala de aula, que é uma angústia apresentada por todas as professoras, pode ser relacionada a um destaque feito no eixo anterior: a importância que o papel do outro tem no

processo de ensino e aprendizagem e a atenção às necessidades de cada aluno.

Ao se admitir que o outro faz parte desse processo, entende-se que isso pode ocorrer e ocorre em uma sala de aula com dez, vinte ou trinta alunos, mas quanto maior for o número de alunos, mais difícil será para que a professora possa realizar a mediação – o processo de significação - com todos, daí a angústia dessas professoras.

Angústias que aparecem quando elas falam sobre a alfabetização das crianças de seis anos, não por não acreditarem que isso seja possível, mas por perceberem a cobrança e a dificuldade em relação às condições para que isso ocorra - aspectos já identificados nas análises anteriores.

As professoras, no decorrer de suas falas, manifestaram inquietação e angústia sobre diversas questões, dentre as quais destacamos algumas que foram discutidas neste capítulo. De maneira geral, as três professoras participantes, uma mais que outra, buscaram estudar sobre o Ensino de Nove Anos para poder construir uma concepção desse ensino e, também, desenvolver o seu trabalho.

Para a realização das análises aqui apresentadas, não foi possível contemplar todos os detalhes que estão presentes nas falas das professoras, por uma questão de tempo e de se ter delimitado objetivos; ou seja, quando foram elencados os pontos a serem discutidos, pensamos no que exatamente queríamos abordar.

Fica como alerta, que os estudos precisam continuar, pois o ensino é feito por pessoas que estão em constante mudança e, por isso mesmo, mudam sua maneira de agir e pensar o ensino - no caso deste estudo: o Ensino de Nove Anos.

Capítulo 5 Considerações Finais

Esta dissertação se propôs a discutir o Ensino de Nove Anos, lembrando que ele vem com o intuito de garantir a permanência de mais um ano da criança na escola e, dessa forma, assegurar um tempo maior para a alfabetização e a melhora na qualidade do Ensino.

O tema em questão gerou e ainda gera muitas discussões e posicionamentos diversos, como os apresentados aqui: de um lado, um grupo que se posiciona contra o Ensino de Nove Anos, em defesa da Educação Infantil e, de outro, um grupo que apoia a mudança, colocando-se a favor dessa nova proposta de ensino.

A implementação do Ensino de Nove Anos não foi homogênea, pois ocorreu de diferentes maneiras, de acordo com a história de cada região em relação à Educação e, conseqüentemente, em relação ao Ensino de Nove Anos.

O município em que esta pesquisa foi realizada apresenta características próprias, como fora citado no capítulo um deste trabalho. Dentre elas, é importante destacar que se trata de uma cidade do interior paulista, que já vivia uma forte e significativa experiência com a Educação Infantil, como também já possuía escolas municipais, quando abarcou o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Para atender à nova demanda, o município acabou por utilizar as escolas municipais, fazendo algumas adaptações e, até o final desta pesquisa, vinha organizando esse novo ensino. O espaço físico, que foi adaptado para atender à implantação do Ensino de Nove Anos, aparece como uma das principais dificuldades enfrentadas pelo município.

O contraste dessa situação está no fato de que, nessa cidade, a Educação Infantil é realidade, mas não garante que todas as crianças de seis anos possam estar na escola, uma vez que a Educação Infantil é um direito, mas não é obrigatória.

Pode ser que outros municípios não ofereçam a Educação Infantil para as suas crianças, enquanto que a população do município deste estudo goza

do benefício de suas crianças entrarem na escola um ano mais cedo; ou seja, um ano a mais para que essas crianças convivam no espaço escolar e aprendam, conforme garantem os documentos oficiais.

No decorrer de dois anos me debrucei sobre a proposta de Ensino de Nove Anos e identifiquei, nos discursos das professoras entrevistadas, diferentes pontos de vista sobre o ensino. Foi possível perceber que os significados gerados pelos discursos oficiais dependem das histórias, conhecimentos e experiências pessoais.

As entrevistas com as professoras mostraram diferentes visões de ensino e aprendizagem, que acabam por refletir no que elas entendem por Ensino de Nove Anos e, também, na maneira como desenvolvem o seu trabalho.

Nas falas das professoras também foi possível perceber o quanto elas consideram as brincadeiras importantes, o que vem relatado com angústia, ao constatarem a falta de espaço para o lúdico na proposta do Ensino de Nove Anos.

Voltando ao objetivo desta dissertação, que se propôs a estabelecer uma relação entre os discursos prescritos nos documentos oficiais e os sentidos construídos pelas professoras, é possível visualizar que os documentos querem qualidade de ensino e as professoras também, mas elas querem condições para que isto possa acontecer, não somente no Ensino de Nove Anos, mas em todo o Sistema Educacional.

A discussão sobre o Ensino de Nove Anos vem ganhando mais força à medida que as professoras estão se vendo nesse processo de mudança. Como já foi dito nesta dissertação, dentro dos objetivos propostos como justificativa para essa mudança, está o de se conseguir melhor qualidade do Ensino. Para isso, é importante que se tenha um corpo docente qualificado e atento à realidade do nosso país.

Não é novidade para quem trabalha com a educação, que o Brasil ainda tem um alto índice de analfabetismo, fato que os noticiários trazem constantemente. A escola tem tentado mudar essa realidade. Pensando nisso, vem o Ensino de Nove Anos, que garante o acesso à escola para as crianças

de seis anos. O que antes era só um direito na Educação Infantil passa, agora, a ser um dever dos órgãos públicos. Será que essa mudança gerou melhoras quanto à qualidade de ensino?

Durante o tempo de pesquisa, um tempo relativamente curto para se promover essa discussão, pôde ser identificado que ainda existem muitas dúvidas sobre o Ensino de Nove Anos, o que acaba por gerar diferentes caminhos para o desenvolvimento do trabalho com as crianças de seis anos.

Dito isso, e com base nos dados analisados, foi possível se perceber que os sentidos construídos sobre o novo tipo de ensino podem ser muitos; o que precisa ser pensado e discutido pelos educadores, para que as mudanças propostas venham trazer melhor qualidade na formação de nossos alunos.

Assim sendo, acredito que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão das professoras na sua busca pela qualidade de ensino e melhoria de suas práticas de ensino-aprendizagem.

Voltando ao objetivo proposto por esta dissertação, percebe-se que ele foi contemplado nas discussões aqui promovidas, pois se conseguiu estabelecer uma relação entre as falas das professoras e os documentos oficiais sobre o Ensino de Nove Anos. Entretanto, fica o anseio de se discutir mais, uma vez que não foi possível realizar a análise de tudo o que surgiu nas entrevistas, o que já era previsto quando se iniciou esta pesquisa. Ainda assim, ela tem me trazido contribuições, e acredito que também possa contribuir com as escolas e com os educadores.

Na minha formação, ela me ajudou a perceber a importância de se discutir e refletir mais sobre o Ensino, não somente pela mudança de oito para nove anos de Ensino Fundamental, mas principalmente porque muitas vezes concluímos algo sem sequer aprofundar o estudo sobre determinado tema. Como acredito que a teoria esteja dentro da prática, e vice-versa; quando estudamos sobre um tema, podemos entendê-lo melhor e, assim, melhorar a prática na sala de aula.

Quando realizei as análises para esta pesquisa, essa minha posição ficou ainda mais clara, pois ouvindo as professoras, e pensando sobre as suas falas, percebi o quanto tem feito falta a discussão sobre o tema em questão.

Além disso, a minha visão sobre o Ensino de Nove Anos sofreu modificações, pois antes era somente negativa, quando eu acreditava que, com ele, a criança estaria perdendo um ano, o da Educação Infantil; mas hoje posso dizer que consigo ver nessa proposta as suas peculiaridades.

Uma dessas peculiaridades é a garantia de acesso à escola, que a criança passa a ter com o advento do Ensino de Nove Anos, sem incluir aqui a discussão sobre a qualidade desse ensino que, como já foi dito, merece reflexão. De qualquer forma, o direito à escola foi estabelecido desde os seis anos de idade. Cabe a todos nós, agora, discutir e buscar a melhor qualidade para essa educação.

Para a escola e os educadores, acredito que esta dissertação contribui para que possam iniciar ou aprofundar os seus saberes sobre o Ensino de Nove Anos, intensificando algumas discussões, por exemplo, sobre questões como o brincar na educação e o espaço físico.

Além disso, fica como ponto relevante, o fato de ter sido possível perceber, nas falas das professoras, uma leitura particular sobre o Ensino de Nove Anos; o que é normal e esperado, pois quando a mudança não surge da própria escola, mas vem de fora - nesse caso, por meio de documentos -, acaba por abrir a possibilidade dessas diferentes visões.

Retomo um dos principais autores presentes na reflexão aqui proposta. Vygotsky (2000) traz em um dos seus escritos, o Manuscrito de 1929, que o nosso desenvolvimento caminha para a individualização daquilo que consideramos social.

Se tomarmos essa colocação para este estudo, veremos que tudo o que temos de escrito sobre o Ensino de Nove Anos foi construído em sociedade. Falta, agora, buscarmos esse conhecimento e individualizá-lo, para que seja possível desenvolvermos um trabalho que realmente atenda ao objetivo proposto pelo MEC: a boa qualidade do ensino.

Por uma questão de tempo, esta dissertação não pôde contemplar um estudo e análise da sala de aula; ou seja, da prática estabelecida sobre o Ensino de Nove Anos. Por ter clareza da importância dessa análise, voltarei minha atenção para ela nos meus próximos estudos, pois ainda me restam

inquietações e dúvidas sobre esse ensino, as quais, acredito, estão na mente de outros educadores.

Se pensarmos na questão da alfabetização e do letramento, qual está sendo a proposta? O que se busca? As avaliações propostas são coerentes ao que foi apresentado para o Ensino de Nove Anos? Será que realmente esse ensino tem contemplado o objetivo a que se propôs?

Finalmente, gostaria de apontar algumas considerações, que se destacam neste estudo e que podem provocar aprofundamentos futuros.

No discurso sobre o brincar e o educar, não se deve pensar em dualidade, uma vez que essas atividades não se contrapõem: a brincadeira é uma atividade de aprendizagem.

A discussão sobre alfabetização e letramento ganha força na fala das professoras, quando elas afirmam que as crianças podem, sim, ser alfabetizadas.

Aparece, com essas questões, a ideia de que a criança precisa ser preparada para aprender. Por quê? Será que é necessário? Para quê?

As professoras que fazem parte desta pesquisa, e trabalham com o Ensino de Nove anos, sentem-se responsabilizadas pelo processo de ensino e aprendizagem, o que é um ponto positivo, pois é preciso ensinar. A visão do Ensinar é típica do Ensino Fundamental, enquanto que a Educação Infantil tem a concepção do Educar, que engloba também outras questões que vão além do educar.

Dentro dessas indagações, ficam mais três pontos:

- *as políticas públicas*, que precisam acompanhar a proposta do Ensino de Nove Anos;
- *a formação continuada das professoras*, que precisam continuar participando de cursos, grupos de estudos, ou seja, continuar estudando, e
- *as avaliações*, que precisam ser revistas pelos educadores (uma que é proposta pelo governo, outra que é elaborada na própria escola).

Essas indagações foram propostas aqui para que você, leitor, possa iniciar essa discussão e buscar as respostas e novas indagações.

Como coloca Bakhtin (1997): “As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários.” (p. 309).

Portanto, vamos utilizar as palavras para falar e ouvir, sendo locutores e ouvintes dessa discussão sobre o Ensino de Nove Anos, a fim de encontrarmos caminhos para que ele possa ser pensando, planejado e discutido na prática escolar.

Vamos partir da conquista que a obrigatoriedade do Ensino de Nove Anos garantiu, para lutar por mais investimento em sua realização.

Referências Bibliográficas

ABBIATI, Andréia Silva. **A ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**: Um estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008.

ANGOTTI, Maristela (Org.) **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2006.

BAKHTIN, Mikhail / Volochinov, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 90-127.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 280-326.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 dez. 2008.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Parecer n. 04/98, aprovado em 29 de janeiro de 1998. Relatora: Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 maio 2010.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases. Determina Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos** – orientações gerais. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 1º. Relatório do programa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 2º. Relatório do programa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º. Relatório do programa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Parecer nº CEB 04/98, aprovado em 29 de janeiro de 1998. Brasília, DF: CEB, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FONTANA, Roseli Ap. Cação & CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

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

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006.

LIMA, Edmara. O ambiente físico. In: TIERNO, Giuliano (Org.). **A criança de 6 anos**: reflexões e práticas. São Paulo: Meca: SIEESP, 2008.

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MIRANDA, Cláudia F. Ensino Fundamental de Nove Anos: Perspectivas e Debates. **MEDIAÇÃO. Revista de Educação do Colégio Medianeira**, Curitiba, PR, v. 3, n. 6, p. 33-37, 2006.

NORONHA, Maria Izabel de Azevedo. **Ensino fundamental de Nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretária da Educação Básica** (SEB/MEC). In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 8 dez. 2007, Guarulhos, SP.

PADILHA, Anna. Elaboração conceitual: papel fundamental da escola. **ACTA científica**, v. 1, n. 4, p. 6-12, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza, B. **Imaginação e Criação na Infância**. Ensaios Comentados. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: PROGRAMAÇÃO "SEXTA NA PÓS", 2003. Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte, **Xerox**. Belo Horizonte: UFMG, 26 maio 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. A escrita – remédio ou veneno. In: AZEVEDO, Maria Amélia & MARQUES, Maria Lucia (Orgs.). **Alfabetização hoje**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

TUNES, Elisabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez., 2005.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **“Génesis de las funciones psíquicas superiores”**. In: OBRAS ESCOGIDAS, v. III, Madrid: Visor, 1995, p.139-182.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.