

ISSN 1519-3993

Revista de
Educação
PUC-Campinas

Volume 17 Número 1
Janeiro/Junho 2012

Revista de Educação da PUC-Campinas é uma publicação semestral, editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas / Revista de Educação da PUC-Campinas is published bi-annually from Education Post-Graduation, Program at Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

COLABORAÇÕES | CONTRIBUTIONS

Os manuscritos devem ser enviados ao Núcleo de Editoração SBI <sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>, conforme as Instruções aos Autores publicadas no final de cada fascículo / All manuscripts should be sent to the Núcleo de Editoração SBI <sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br> and should comply with the Instructions for Authors, published in the end of each issue.

Normalização | Normalization

Bibliotecárias | Librarians

Maria Cristina Matoso (PUC-Campinas)

Maurícia Daniela Pereira Sacchi (PUC-Campinas)

Apoio Administrativo | Administrative support

André Gustavo Tomaz dos Santos (PUC-Campinas)

Indexação | Indexing

Latindex - Qualis: B-3

CORRESPONDÊNCIA | CORRESPONDENCE

Toda a correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo / All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below:

Núcleo de Editoração SBI

Rod. Dom Pedro I, km 136

Sala 8 - Prédio da antiga Reitoria

Parque das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Assinaturas | Subscriptions

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo / Subscription or Exchange orders should be addressed to the Núcleo de Editoração SBI

Anual / Annual: - Pessoa Física / Individual rate: R\$40,00

- Institucional / Institutional rate: R\$130,00

A eventual citação de produtos e marcas comerciais não expressa recomendação do seu uso pela Instituição / The eventual citation of products and brands does not express recommendation of the Institution for their use

Copyright © Revista de Educação PUC-Campinas

Editora | Editor

Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

Editora Adjunta | Adjunct Editor

Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Editora Assistente | Assistant Editor

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Editora Gerente | Manager Editor

Maria Cristina Matoso

Editores Associados | Associate Editors

Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão (Unicamp)

Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni (UEL)

Profa. Dra. Eliane Greive Davanço Nogueira (UEMS)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi (UEM)

Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)

Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado (UFMT)

Conselho Editorial | Editorial Board

Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)

Profa. Dra. Adriana Varani (UFSCar)

Prof. Dr. Alex Degan (UFTM)

Profa. Dra. Ana Waleska Mendonça (PUC-RJ)

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira (Unimep)

Prof. Dr. Danilo Enrico Martuscelli (UFFS)

Profa. Dra. Denise Helena Lombardo Ferreira (PUC-Campinas)

Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo (Unicamp)

Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane (UFTM)

Profa. Dra. Ida Carneiro Martins (Unimep)

Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva (UFES)

Prof. Dr. José Carlos Araújo (UFU)

Prof. Dr. José Luis Sanfelice (Unicamp)

Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Angélica Pinto Nunes Pizani (IFPR)

Profa. Dra. Maria Eugênia Castanho (Unicamp)

Profa. Dra. Maria Guiomar Carneiro Tomazello (Unimep)

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (Unisinus)

Profa. Dra. Menga Lüdke (PUC-RJ)

Profa. Dra. Olinda Maria Nogueira (Unicamp)

Profa. Dra. Patrícia Vieira Tropia (UFU)

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)

Prof. Dr. Samuel Mendonça (PUC-Campinas)

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi (Unimep)

Profa. Dra. Vera Candau (PUC-RJ)

Conselho Editorial Internacional | International Editorial Board

Prof. Dr. Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)

Prof. Dr. Bernard Charlot (Universidade Paris 8, França)

Profa. Dra. Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires, Argentina)

Prof. Dr. Gert Biesta (University of Stirling, Escócia)

Profa. Dra. Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves (Universidade de Aveiro, Portugal)

Prof. Dr. José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Profa. Dra. Lynda Stone (University of North Carolina, USA)

Prof. Dr. Pedro Rosário (Universidade de Minho, Portugal)

Profa. Dra. Sonia Vásquez Garrido (Pontifícia Universidade Católica de Chile, Chile)

Revista de Educação

PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação
em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

v.17 n.1 jan./jun., 2012

Semestral
Resumo em Português e Inglês
ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro
de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Permuta

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rod. Dom Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: (19) 3343-7640

E-mail: sbi.spdi@puc-campinas.edu.br

Endereço para correspondência

Núcleo de Editoração SBI

Revista de Educação PUC-Campinas

Rod. D. Pedro I, km 136

Prédio da antiga Reitoria, Sala 8 - Parque das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br

Editorial	5
Seção Temática: O Ensino Fundamental de Nove Anos	
Ensino fundamental de nove anos: os desdobramentos de uma política educacional <i>Nine-year elementary school: the development of an educational policy</i> Doralice Aparecida Paranzini Gorni, Sandra Maieski & Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado	9
O lugar das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos <i>Six-year-old children's place in nine-year elementary school</i> Maria Renata Alonso Mota	23
Ensino fundamental de nove anos: articulações necessárias com a educação infantil <i>Nine-year elementary school: needed articulations to early childhood education</i> Elieuzza Aparecida de Lima & Amanda Valiengo	33
A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras <i>The six-year-old child in elementary school from the perspective of mothers and teachers</i> Michelha Vaz Pedrosa & Rita Márcia Andrade Vaz de Mello	43
Brincadeiras, atividades e interações das crianças do primeiro ano do ensino fundamental <i>Playtime, activities and interactions of children in the first year of the nine-year elementary school</i> Susana Inês Molon & Alana Soares Albuquerque	55
O ensino da linguagem escrita das crianças de cinco anos inseridas na reorganização do ensino fundamental <i>The teaching of written language for five-year-old children integrated in the new reorganization of elementary school</i> Thuinie Medeiros Vilela Daros & Armando Daros Junior	65
Alfabetização e letramento: desafios contemporâneos à docência nas séries iniciais <i>Literacy and "lettering": challenges contemporary to teaching in initial grades</i> Márcia Martins de Oliveira Abreu	77
Narrativas de alfabetizadoras: a ampliação do ensino fundamental e os discursos docentes <i>Narratives of literacy teachers: the elementary school enlargement and the teachers' speeches</i> Jamily Charão Vargas & Helenise Sangoi Antunes	87

Artigos / Articles

Produção textual no ensino fundamental: refletindo sobre a prática pedagógica <i>Textual production in elementary school: reflecting on pedagogical practice</i> Alessandra Marques da Cunha, Stella de Lourdes Garcia & Claudia Raimundo Reyes	101
Relação família-escola transmutada: da aderência aos papéis e à experiência social <i>Transmuted family-school relationship: adherence to social roles and experience</i> Marlice de Oliveira e Nogueira	113
Aspectos históricos do ensino da física na região de Campinas no início da década de 1940 <i>Historical aspects of physics teaching in the region of Campinas in them 1940^s</i> Júlio César Penereiro, Denise Helena Lombardo Ferreira & Tadeu Fernandes de Carvalho	125
Instruções aos Autores / <i>Instructions for Authors</i>	139

Editorial / Editorial

A política editorial que vem sendo construída pela Revista de Educação alcançou maior expressividade com a introdução, a partir de 2011, de uma Seção Temática, versando sobre temas de relevância no cenário educacional brasileiro, propiciando aos leitores a obtenção de um conjunto de leituras sobre um determinado tema em um mesmo número.

O primeiro tema, *O Plano Nacional de Educação*, foi discutido sob diferentes pontos de vista e abordagens teóricas, nos seis artigos que compuseram a referida seção. No número seguinte, outro tema não apenas relevante, mas também bastante polêmico, *O Ensino Fundamental de Nove anos*, intitulou a seção temática do segundo número, contribuindo com a divulgação e ampliação do debate sobre as determinações postas pela Lei nº 11.274/2006.

Tal foi a mobilização provocada no meio acadêmico-científico nacional pela edição da referida Lei, que o quantitativo de submissões de artigos à Revista de Educação, superou amplamente as expectativas, nos remetendo à organização de uma 2ª edição da seção temática sobre *O Ensino Fundamental de Nove anos*. Assim, diante da qualidade da produção científica apresentada e respeitando a diversidade de proposições teóricas trazidas nos artigos, a seção temática do primeiro número de 2012 abordará novamente *O Ensino Fundamental de Nove anos*.

Iniciamos a seção refletindo sobre os desdobramentos provocados pela ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos por meio do artigo de Doralice Aparecida Paranzini Gorni, Sandra Maieski e Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado. O artigo intitulado *Ensino fundamental de nove anos: os desdobramentos de uma política educacional* analisa a materialização dessa medida resgatando o processo da expansão da escolaridade obrigatória no Brasil e a reflexão das razões para tantos embates na efetivação da Lei nº 11.274/2006, com vistas a analisar as implicações pedagógicas da atual legislação. Como conclusão, o artigo destaca a necessidade de valorização da infância e os aspectos pedagógicos próprios dessa fase.

Tomando como base a noção de governamentalidade desenvolvida por Michel Foucault e analisando documentos que tratam da política de Ensino Fundamental de nove anos, o artigo *O lugar das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos*, de autoria de Maria Renata Alonso Mota, discute como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governo da infância e, ainda, como essas práticas possibilitam outro lugar escolar para as crianças de seis anos. A autora tenta mostrar que, com o deslocamento das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental, ocorre um esmaecimento de fronteiras entre os dois níveis educacionais e que tal deslocamento pode estar provocando a produção de um sujeito aluno de seis anos.

A preocupação com a criança no contexto dessa política educacional também é abordada por Elieuzza Aparecida de Lima e Amanda Valiengo, no artigo intitulado *Ensino fundamental de nove anos: articulações necessárias com a educação infantil*. Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural as autoras analisam contextos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo como foco o lugar da brincadeira na rotina educacional com turmas de crianças de cinco a seis anos, especificamente sobre a brincadeira de faz-de-conta que é a atividade principal da criança e pode ser considerada como mediadora dos aprendizados e possibilidades de humanização até aproximadamente seis anos.

O brincar infantil continua em pauta no artigo *Brincadeiras, atividades e interações das crianças do primeiro ano do ensino fundamental*, de autoria de Susana Inês Molon e Alana Soares Albuquerque, cujo objetivo é

compreender, do ponto de vista da abordagem sócio-histórica, como as crianças de seis anos estão vivendo e experimentando a infância no contexto de ensinar e aprender. As análises revelam que o lúdico e as diferentes linguagens estão sempre presentes nas práticas pedagógicas e que a formação continuada das professoras é fundamental para compreender essa nova modalidade de ensino.

Tão importante quanto a criança e o brincar infantil, o aprendizado da linguagem escrita é outro aspecto que tem merecido a realização de pesquisas científicas quando falamos da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. O artigo intitulado *A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras*, de autoria de Michelha Vaz Pedrosa e Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, aborda a representação que as mães têm da alfabetização, analisando a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, assim como, buscam verificar a existência de influência destas mães sobre o trabalho das professoras neste quesito. Os resultados indicaram uma tendência por parte das mães em associar o atual primeiro ano de escolaridade à antiga primeira série, o que as leva, em muitos momentos, a depositar sobre a criança de seis anos e sobre o trabalho da escola as mesmas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento antes depositadas nas crianças de sete anos.

A seguir, Thuinie Medeiros Vilela Daros e Armando Daros Junior, no artigo *O ensino da linguagem escrita das crianças de cinco anos inseridas na reorganização do ensino fundamental*, discutem o processo de consolidação do Ensino Fundamental de nove anos na rede pública de ensino de Foz do Iguaçu (PR) e põe em questão as peculiaridades da inserção das crianças com cinco anos de idade. A pesquisa, ancorada nos pressupostos da Teoria histórico-cultural, teve como foco verificar os encaminhamentos pedagógicos acerca do ensino da linguagem escrita nas classes de primeiro ano das escolas públicas nos anos de 2009 e 2010, evidenciando a prevalência dos métodos tradicionais nas atividades de ensino.

Abordando os desafios contemporâneos enfrentados pelos docentes no que se refere à alfabetização e letramento, o artigo de Márcia Martins de Oliveira Abreu intitulado *Alfabetização e letramento: desafios contemporâneos à docência nas séries iniciais*, apresenta resultados de investigação que objetivou analisar as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e letramento decorrentes da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de Uberlândia (MG). O estudo permitiu reflexões sobre a caracterização da criança de seis anos, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido com a mesma, nos quais os sujeitos revelaram suas práticas e concepções sobre os processos de alfabetização e letramento, refletidos nos discursos e nas ações cotidianas.

Concluindo a seção temática, o artigo *Narrativas de alfabetizadoras: a ampliação do ensino fundamental e os discursos docentes*, de autoria de Jamily Charão Vargas e Helenise Sangoi Antunes, mostra que a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos trouxe muitas discussões, acarretando mudanças nas instituições e nas práticas docentes. Abordam as questões legais e alguns estudos em torno da ampliação do Ensino Fundamental, da alfabetização e das práticas lúdicas na infância, adentrando nas concepções e práticas dos professores. Destacam que, mesmo diante dos desafios, as preocupações com a infância, o brincar e a alfabetização, são projetadas para as práticas com o primeiro ano.

A seção de temas livres, constitui-se de três artigos, sendo o primeiro deles de autoria de Alessandra Marques da Cunha, Stella de Lourdes Garcia e Claudia Raimundo Reyes, intitulado *Produção textual no ensino fundamental: refletindo sobre a prática pedagógica*, que apresenta uma pesquisa colaborativa dialógica, realizada sobre a prática de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujos resultados indicam uma alteração significativa nas práticas pedagógicas e também uma melhora na produção textual dos educandos.

O artigo *Relação família-escola transmutada: da aderência aos papéis à experiência social*, de Marlice de Oliveira e Nogueira, por sua vez, tem como objetivo principal refletir sobre a construção do indivíduo e dos processos de socialização, no contexto da relação entre famílias e escolas, tendo como pano de fundo, as mutações

sofridas pelas duas instâncias educativas, na contemporaneidade: a família e a escola, analisando a tensão vivida pelos indivíduos, entre a necessidade de integração social e a construção das experiências individuais.

Encerrando este número, o artigo de Júlio César Penereiro, Denise Helena Lombardo Ferreira e Tadeu Fernandes de Carvalho, intitulado *Aspectos históricos do ensino da física na região de Campinas no início da década de 1940*, objetiva contribuir para a compreensão do desenvolvimento do Ensino de Física no Brasil, a partir da história de seu ensino na região de Campinas (SP), no início da década de 1940. A pesquisa desenvolvida destaca aspectos históricos da criação das primeiras universidades brasileiras e, particularmente, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, cujos primeiros cursos completaram 70 anos em 2011.

Esperamos que este número da Revista de Educação possa trazer aos estudiosos e interessados na área da educação reflexões que estimulem o salutar e necessário debate acadêmico-científico e sirva de base para a continuidade de pesquisas sobre diferentes aspectos da educação em nosso país.

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
Editora

Seção Temática: O Ensino Fundamental de Nove Anos

Ensino fundamental de nove anos:
os desdobramentos de uma política
educacional

*Nine-year elementary school: the
development of an educational policy*

Doralice Aparecida Paranzini Gorni¹

Sandra Maieski²

Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado³

Resumo

O texto apresenta uma reflexão sobre a ampliação do Ensino Fundamental, mediante a análise de como está ocorrendo sua materialização. Para tanto, parte do resgate do processo da expansão da escolaridade obrigatória no Brasil e da reflexão das razões para tantos embates na efetivação da Lei nº 11.274/2006, destacando alguns desafios advindos da ampliação do Ensino Fundamental, com vistas a analisar as implicações pedagógicas da atual legislação. O trabalho propõe reflexões que perpassam o campo da didática e da motivação para aprender. Como conclusão, destaca a necessidade de valorização da infância e os aspectos pedagógicos próprios dessa fase, cujo sucesso se dará mediante a garantia de políticas públicas comprometidas com a realidade social e a escolarização de qualidade para as crianças.

Palavras-Chave: Educação pública. Ensino fundamental de nove anos. Políticas educacionais.

¹ Professora Doutora, Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, PR, Brasil.

² Mestranda, Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380, 86051-980, Londrina, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S. MAIESKI. E-mail: <irmsandra@yahoo.com.br>.

³ Aluna especial, Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, PR, Brasil.



Abstract

The text presents a reflection on the expansion of elementary school, by analyzing how its materialization is happening. To this end, it starts rescuing the expansion process of compulsory schooling in Brazil and the reflection on the reasons why there are so many discussions on the effectiveness of the law nº 11.274/2006, highlighting some challenges posed by the expansion of elementary school, in order to analyze the pedagogical implications of current legislation. The paper proposes ideas that pervade the field of teaching and motivation to learn. In conclusion, it highlights the need to value childhood and pedagogical aspects specific to this phase, whose success will be made upon the guarantee of public politics committed to social reality and quality schooling for children.

Keywords: Public education. Nine-year elementary school. Educational policies.

Introdução

A ampliação do Ensino Fundamental no Brasil, efetivada pela Lei nº 11.274/2006, acarretou muitas controvérsias no âmbito educacional. Tal afirmação pode ser ratificada pelos inúmeros pareceres emitidos após sua promulgação, em virtude de questionamentos advindos de várias regiões do País (Brasil, 2006a). Diante desse panorama, o presente trabalho tem como proposta analisar o percurso da ampliação do Ensino Fundamental no Brasil, objetivando esclarecer as razões do surgimento de tantos embates a partir da Lei nº 11.274/2006, bem como refletir as implicações pedagógicas decorrentes da mesma.

Para tanto, subsidiou-se uma investigação realizada em quatro etapas, a saber: revisão da história da ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil; identificação das razões para a ocorrência de tantos embates após a promulgação da Lei nº 11.274/2006; análise dos desafios advindos da ampliação do Ensino Fundamental e das implicações pedagógicas ilustradas com a opinião de algumas crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental e, por fim, as conclusões e contribuições de trabalhos recentes sobre essa mesma temática.

Breve resgate da ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil

Nossa revisão da história da ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil tomou como ponto de partida a década de 1960. A escolha desse marco deveu-se ao fato de que, nesse período, o Brasil assumiu compromissos internacionais que refor-

çaram a necessidade de estender os anos de escolaridade obrigatória, como destaca Moro (2009).

Nesse contexto, um marco importante foi a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961, que rezava, no Título VI da Educação de Grau Primário, Capítulo II do Ensino Primário, Art. 23, que a educação pré-primária destinava-se aos menores até sete anos, sendo ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. Na sequência, o Art. 26 prescrevia que o Ensino Primário deveria ser ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Chama a atenção, nessa lei, o parágrafo único cujo texto indicava: "Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade" (Brasil, 1961, p.11429).

Além desses pontos, a Lei nº 4.024/1961 deixava bem claro em seu Art. 27 que o Ensino Primário, obrigatório a partir dos sete anos, deveria ser ministrado na língua nacional, sendo que: "Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento" (Brasil, 1961, p.11429).

Apesar dessas indicações favoráveis à ampliação e democratização da educação, somente em 1969, numa emenda à Constituição Federal, a educação passou a ser considerada como dever do Estado. Conforme o Art. 176: "A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado e será dada no lar e na escola" (Brasil, 1969, *online*).

Em 1971, foi publicada a Lei nº 5.692/1971, que instituiu o ensino obrigatório de Primeiro Grau – denominação atribuída ao conjunto que envolvia da primeira a oitava série (8 anos) –, com idade mínima estabelecida para ingresso de sete anos. No entanto, estabeleceu igualmente que “as normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de 1º grau de alunos com menos de sete anos de idade” (Brasil, 1971, p.6377). Sendo assim, abria a possibilidade para que algumas crianças ingressem na escola antes da idade estabelecida.

Este quadro começou a se alterar na década de 1980, quando ocorreu a ampliação do acesso ao ensino escolar obrigatório, público e privado, aos alunos com sete anos de idade incompletos sem que, no entanto, houvesse alteração na Lei (Moro, 2009). Dados do Ministério da Educação do ano de 1998 atestam que 449 279 crianças com seis anos de idade estavam matriculadas no Ensino Fundamental (Brasil, 2001).

Em 1988, houve a promulgação da atual Constituição Federal Brasileira, a partir da qual a Educação passou a ser proclamada como um direito público subjetivo, e a ampliação do acesso à educação em nosso País começou a ser melhor configurada (Brasil, 1988). Nesse sentido, a década de 1990 foi marcada, em seu início, pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, que constituiu um fato importante para o delineamento e comprometimento dos governos de alguns países, dentre os quais o Brasil, em favor da elaboração e implementação de políticas educacionais, principalmente no âmbito da Educação Básica. Cabe destacar que a conferência teve como financiadores: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM) (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998).

Em especial, no Brasil, pôde-se observar que a partir da Conferência de Jomtien houve uma clara priorização do Ensino Fundamental, inclusive como estratégia de combate à pobreza e promoção do

desenvolvimento econômico do País, como enfatiza Moro (2009). Exatamente no ano da conferência foi promulgada a Lei Federal nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e, seis anos mais tarde, a Lei nº 9.394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que fortaleceu a ideia da educação como instrumento de combate à pobreza, e de promoção do progresso econômico do País (Brasil, 1990, 1996).

Decorridos quatro anos, o Fórum Mundial de Educação (2000, *online*) de Dakar constituiu outro marco importante na “luta pela universalização da Educação Básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania”. Inserido nesse movimento, no primeiro ano dessa década, foi publicada a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001). Dentre as metas estabelecidas nesse plano para o Ensino Fundamental, a de número dois consistiu na ampliação de sua duração para nove anos, com início aos seis anos de idade, à medida que fosse sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

Como observam Gesser (2010) e Silva *et al.* (2010), conforme o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério da Educação (INEP/MEC) de 2003, essa meta estava sendo concretizada em 11 510 escolas, ou seja, 11 510 instituições escolares já haviam ampliado o Ensino Fundamental para nove anos, até aquele ano. Mesmo sendo um número muito reduzido em comparação ao universo das escolas brasileiras, o fato é significativo pela ação realizada.

Além da publicação do PNE, a primeira década de 2000 marcou o cenário da educação brasileira com a promulgação de duas Leis Federais de grande impacto: a Lei nº 11.114/2005, que no Art. 32 dispõe sobre a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade e, em 2006, a Lei nº 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino. Conforme explicitado na mesma, o objetivo da ampliação era aumentar o tempo de permanência da criança na escola (Brasil, 2005a, 2006b).

Também em relação ao ingresso da criança no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, o Parecer CNE/CEB nº 6/2005 esclarece que o objetivo dessa medida é "oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade" (Brasil, 2005b, p.22). Custódio (2010), ao analisar a ampliação do Ensino Fundamental, destaca que realmente essa medida possibilita um maior acesso às crianças das classes populares que nem sempre conseguem cursar a Educação Infantil. Contudo, a autora questiona se isto não vem confirmar e legitimar a não obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil. Cabe ressaltar que, no Brasil, a Educação Infantil ainda é um direito não garantido a todas as crianças.

Esses e outros questionamentos contribuíram para que, após a promulgação da Lei nº 11.274/2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) recebessem inúmeros questionamentos advindos de várias regiões do País, que resultaram na emissão de um número considerável de pareceres desses órgãos. As razões prováveis para tantas dúvidas são as controvérsias presentes nos respectivos documentos.

Em 2006 foram emitidos três pareceres pelo CNE/CEB. O Parecer nº 39/2006 versa sobre a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental; o nº 41/2006 trata da interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/1996, pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 e o Parecer nº 45/2006 trata da interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e da forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2007c, 2007d, 2007e).

Cabe destacar que as dúvidas parecem não terem sido sanadas com os pareceres emitidos em 2006, já que no ano seguinte mais quatro pareceres emitidos pelos mesmos órgãos referiram-se à Lei nº 11.274/2006. O Parecer nº 5/2007 e seu reexame dado pelo Parecer nº 7/2007 tratam da consulta com base nas Leis Federais nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que versam sobre o Ensino Fundamental de nove anos

e a matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (Brasil, 2007a, 2007b). No voto do relator Murílio de Avellar Hingel (Brasil, 2007b), encontrou-se a recomendação de que deverão coexistir, em um período de transição, o Ensino Fundamental de oito anos (em processo de extinção) e o de nove anos (em processo de implantação e implementação progressivas).

No discurso apresentado pelo relator do Parecer CNE/CEB nº 5/2007 (Brasil, 2007a) aparece o argumento de não entendimento de tantas questões relativas à idade de corte para o ingresso no Ensino Fundamental. Segundo Hingel (Brasil, 2007b), trata-se de matéria já superada e esclarecida em outros Pareceres e em Resolução da CEB. O que ele parece não ter atentado é ao fato de que cada sistema de ensino tem o poder de definir a data de corte, uma vez que a legislação apresenta que a criança necessita ter seis anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo. Moro (2009) refere-se a esse evento como um fato desestabilizador e complicador, uma vez que as regulamentações estaduais e municipais muitas vezes guardam uma enorme diferenciação entre si.

Em resposta à solicitação de esclarecimento sobre o inciso VI do Art. 24, que trata da frequência escolar, e o inciso I do Art. 87, referente à matrícula de crianças com seis anos no Ensino Fundamental, ambos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Parecer CNE/CEB nº 21/2007, relatado por Regina Vinhaes Gracindo, destaca:

A partir da implantação da Lei nº 11.114/2005, houve alteração no referido inciso, pois o município passa a ser responsável pela matrícula de todos os estudantes, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental. Para melhor compreensão dessa nova sistemática, que inclui os alunos de seis anos no Ensino Fundamental (Lei nº 11.114/2005) e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração (Lei nº 11.274/2006), torna-se importante a leitura dos documentos expedidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC (<http://portal.mec.gov.br/seb>), bem como os Pareceres CNE/CEB nº 15/2006, nº 39/2006, nº 41/2006 e nº 7/2007 (Brasil, 2008a).

O Parecer CNE/CEB nº 22/2007 (Brasil, 2008b) trata do reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2005 (Brasil, 2005c), que respondeu consulta referente ao disposto nos artigos 3º, III e IX, e 23 da LDB, sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos no Ensino Fundamental. Na forma indicada, a Educação Infantil agruparia crianças de até seis anos, quer dizer, crianças que fazem seu sexto aniversário enquanto participam das atividades pedagógicas do agrupamento de Educação Infantil, que é imediatamente anterior ao Ensino Fundamental. Um aspecto parece contraditório neste contexto. Trata-se da Emenda Constitucional nº 53/2006, que alterou a idade indicada no Art. 7º, item XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas (Brasil, 2006a).

Pelo exposto anteriormente, surge o questionamento: onde se encaixa a criança que já completou cinco anos de idade e, portanto, não tem direito a assistência gratuita em creches e pré-escolas e também não pode ingressar no Ensino Fundamental porque ainda não tem seis anos completos? Moro (2009), apoiando-se em autores brasileiros e europeus, adverte sobre o risco das reformas no Ensino Fundamental causarem impactos na Educação Infantil, resultando, geralmente, em diminuição e desorganização da oferta de vagas nesse segmento.

Embora em 2008 nenhum elemento novo tivesse surgido, em 2009 foi emitido o Parecer CNE/CEB nº 22/2009 (Brasil, 2010a), que versa sobre as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, apontando o dia 31 de março como data de corte para a matrícula de crianças com 6 anos completos no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos, devendo as demais serem matriculadas na pré-escola, em atenção ao disposto na Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009, p.8). No entanto é curioso que, nesse mesmo documento, no parágrafo seguinte lê-se: "Resta apenas definir com maior clareza a questão referente à data de corte etário para a matrícula de crianças com seis anos completos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos" (Brasil, 2009, p.8).

Talvez, por essa razão, em 2010, estabeleceu-se uma nova Resolução de nº 1/2010 que trata das Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e estabelece no Art. 2º que para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental a criança deverá ter seis anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. De maneira complementar, prescreve no Art. 3º que as crianças que completarem seis anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na pré-escola (Brasil, 2010b).

Parece importante destacar também, no conjunto deste estudo, o que propõe o Art. 4 da Resolução citada anteriormente. Nele se lê:

§ 1º As escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças que completaram 6 (seis) anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo devem, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global.

§ 2º As crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram por mais de 2 (dois) anos a Pré-Escola, poderão, em caráter excepcional, no ano de 2010, prosseguir no seu percurso para o Ensino Fundamental (Brasil, 2010b, p.1).

Frente ao quadro relatado, podem ser observados alguns efeitos, em especial, no estado do Paraná, que acabaram agravando a situação da definição do corte etário para o ingresso no Ensino Fundamental. Em 2007, o Ministério Público Estadual emitiu uma liminar segundo a qual todas as crianças que completassem seis anos de idade durante o ano letivo poderiam ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Em consonância, em 2009, o governador Roberto Requião, sancionou a Lei nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009, que propõe no Art. 1º: "Terá direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso",

estabelecendo uma situação de real conflito entre a Lei Estadual e a Lei Federal (Paraná, 2009, p.150).

A revisão do processo da ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil, notadamente a partir de 2005, evidencia alguns embates que permeiam a implantação do Ensino Fundamental. Na tentativa de elucidar e fornecer elementos para a reflexão dessa questão, apresenta-se, a seguir, algumas situações que marcam o panorama educacional brasileiro.

A efetivação da Lei nº 11.274/2006

O tópico precedente evidencia a existência de ambiguidades, controvérsias e indefinições no conjunto dos textos legais que tratam dessa matéria. Além do reconhecimento dessas, considera-se relevante o aprofundamento do contexto de implantação da lei, o que objetiva o presente item.

Conforme observa Saviani (1987), alguns aspectos muito peculiares da realidade social, política e econômica brasileira podem elucidar as divergências que surgem no campo educacional. O que o autor propõe e apresenta-se a seguir é anterior ao contexto histórico abordado nesse trabalho. Contudo, é tão atual que pode explicar o motivo do surgimento de tantos embates a partir da promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006.

Como primeiro elemento, Saviani (1987) destaca a estrutura da sociedade brasileira que, organizada em classes, dificulta uma práxis intencional coletiva. Corroboram com essa ideia uma investigação da *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)/2004*, ao evidenciar que o Brasil é um dos países nos quais a correlação entre o nível socioeconômico e cultural dos alunos e as condições escolares associadas à eficácia escolar possui a maior proporção, e um estudo realizado por Franco *et al.* (2007), que aponta para um desafio de grande magnitude no contexto educacional brasileiro: a equidade.

Nesse mesmo sentido, Franco *et al.* (2007) destacam como outro elemento relevante a diversidade das escolas brasileiras. Tal diversidade é, sem

dúvida, decorrente da desigualdade social e consiste no segundo elemento ao qual Saviani (1987) se reporta para elucidar as divergências que surgem no campo educacional brasileiro: existência de diferentes grupos em conflito, tais como os partidários da escola pública e os da escola privada.

Nesse âmbito cabe destacar, conforme Silva (2009), que com o objetivo de legitimar critérios de qualidade e produtividade, medidos sob a frágil aparência de eficácia, grandes organismos internacionais, como o Banco Mundial, acabaram por imprimir uma visão mercadológica e econômica na estrutura da educação brasileira.

Pode-se compreender melhor essas considerações quando se analisa os conflitos entre partidários da escola pública e da escola privada e ainda entre partidários de diferentes escolas privadas. Transformando a escola numa espécie de comércio, as leis deste transferem-se para o âmbito educacional, dando início à concorrência para a obtenção de mais alunos, leia-se *clientes*.

Analisando as razões para existência de controvérsias em relação à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, mais precisamente em relação à idade de corte, pode-se inferir que um ponto nevrálgico se encontra exatamente aí. E isto se deve ao fato de que a preocupação não está focalizada no trabalho pedagógico, na estrutura física, na formação docente, mas no aumento do número de alunos. Isso se aplica ao ensino público e ao privado.

No contexto do primeiro, alunos matriculados no Ensino Fundamental *valiam* mais, pois revertiam em maior repasse de verbas e em “créditos políticos” decorrentes da ampliação do acesso à educação. Isso se pode atribuir aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006, substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que atende toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio, tendo como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

No que se refere às escolas privadas, a possibilidade de ampliar o número de alunos incide diretamente no aumento dos lucros, razão que provavelmente levou algumas escolas privadas do Estado do Paraná a recorrer ao poder judiciário para regulamentar a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com idade inferior à estabelecida pela lei. Sendo assim, em muitas escolas privadas desse estado, matrículas para o primeiro ano do Ensino Fundamental estão amparadas por liminar judicial.

Outros dois elementos apontados por Saviani (1987) podem, a título de inferência, ser considerados como motivos para tantas controvérsias na efetivação plena da Lei nº 11.274/2006. O primeiro é a cultura da importação das práticas de outros países, sem levar em conta a realidade da sociedade brasileira, e o segundo, a insuficiência teórica dos educadores que os torna vítimas de flutuações pedagógicas, denotando a necessidade de investimento na formação docente.

Sob outra perspectiva de análise, Silva (2009) destaca que a racionalidade técnica e os critérios econômicos foram tomados como parâmetros para a concepção da qualidade educacional e, em decorrência, passaram a ser utilizados como referência para a formulação de políticas educacionais em todo o País. Figueiredo (2009) reforça esta premissa ao apresentar e discutir os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. De acordo com Silva (2009), o atendimento ao desejo de educação de qualidade, resultou em escolas precárias e insuficientes, incapazes de responder satisfatoriamente à expectativa da demanda.

A esse respeito, pode-se destacar, com base em Custódio (2010), que a conquista do direito à educação em nosso País sempre manteve estreita relação com o modelo político, econômico e cultural vigente na sociedade. Apesar das razões anteriormente apontadas, a expectativa que se tem acerca da ampliação do Ensino Fundamental é que esta, diferentemente das políticas anteriores que focalizaram este nível de ensino, se torne uma política realmente democratizante, ou seja, contribua para que todas as crianças tenham acesso e desfrutem de um

ensino de qualidade, como observam Chaves (2010) e Santos e Uzêda (2010).

Desafios advindos da ampliação do ensino fundamental

Os itens anteriores evidenciaram a existência de diferentes desafios perpassando o Ensino Fundamental, em especial os advindos da ampliação desse nível de ensino que provêm de distintos fatores, dentre eles o estrutural, já destacado anteriormente. Contudo, outro desafio de grande proporção quando se refere a essa proposta consiste no direito ao ingresso, à permanência e ao sucesso do aluno na escola, segundo Custódio (2010). A esse respeito, Antunes *et al.* (2010) destacam que o Relatório de Monitoramento realizado em 2008 revelou que o avanço e a conclusão do Ensino Fundamental mostram sérias dificuldades e que a repetência é um dos problemas que ainda persiste na educação brasileira. Associado a este, outro elemento que se destaca é o analfabetismo escolarizado, ou seja, alunos que concluem o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

É inegável que esse cenário está intrinsecamente relacionado ao trabalho pedagógico. E, nesse sentido, torna-se relevante destacar dois aspectos: a organização dos conteúdos e a formação dos professores. No que se refere ao primeiro, concorda-se com Gesser (2010) quando este ressalta que é imprescindível pensar e organizar o currículo a partir das especificidades das crianças e não dos conteúdos. Para a autora, trata-se de um novo projeto que reserva suas particularidades e que, portanto, requer uma nova prática pedagógica na qual os conteúdos estarão, sim, sendo selecionados e trabalhados em favor das crianças e de seu desenvolvimento.

Quanto ao outro fator crucial destacado, segundo Chaves (2010), o investimento na formação dos professores é o ponto decisivo de toda a mudança no campo educacional. Mudança que busque realmente melhorias, ou seja, para além da reforma estrutural. Permanecem as demandas relativas à

melhoria e superação das dificuldades relativas ao trabalho pedagógico que aí se desenvolve. Partindo desses elementos, pode-se afirmar que é preciso focalizar que a forma como se apresentam e estruturam os distintos níveis de ensino, mas a essência do trabalho pedagógico neles desenvolvidos.

Implicações pedagógicas decorrentes da ampliação do ensino fundamental

Optou-se por tratar das implicações pedagógicas da ampliação do Ensino Fundamental, mediante o relato de pessoas envolvidas na sua materialização, especialmente no primeiro ano. O depoimento da coordenadora pedagógica de uma escola municipal da Bahia, recolhido por Chaves (2010, p.4), retrata a situação mencionada: *'A parte pedagógica deixa a desejar, porque muitas escolas não sabem como vão trabalhar. Até porque teria que modificar esse currículo, né? Que conteúdo iria trabalhar na primeira série?'*

A declaração da coordenadora revela o conflito pelo qual passam alguns professores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em decorrência deste "alerta", Chaves (2010) realizou uma pesquisa para investigar como era feita a seleção e a organização dos conteúdos de ensino trabalhados nesta primeira etapa desse nível de ensino. Analisando as respostas obtidas pela autora, observou-se que estas refletem a desorientação que marca o trabalho realizado junto às crianças de seis anos de idade, como mostra o relato de uma das entrevistadas:

[...] eu pego o livro de primeira série (se refere ao segundo ano) e doso o assunto pra minha turma. Não vou dar como a professora da primeira dá. Eu vou dosar dentro da realidade da minha turma. E assim são todos os assuntos. [...] aqui a gente trabalha de uma maneira igual, no sentido de conteúdo. O livro é de primeira série, a gente pega o livro de primeira série e se já fez o levantamento da unidade, então hoje a sala da quarta série vai trabalhar plantas, a terceira trabalha, a segunda trabalha, a primeira trabalha [...]. Agora dosando para a minha turma. Todas as turmas trabalham igual. Então, são feitos nas reuniões semanais os assuntos da unidade. Agora tem coisas que

trabalha na quarta e na terceira que eu não trabalho. Mas aí eu trabalho situação problema, eu trabalho cálculo, gráfico, tabela [...] (Chaves, 2010, p.8).

Ficam evidentes, no relato, a subjetividade e a individualidade do trabalho docente. É importante destacar que, por mais que os professores estejam aptos a fazer seu planejamento e implementar ações pedagógicas, o trabalho educativo requer continuidade. Sendo assim, é imprescindível que o planejamento e a materialização do trabalho pedagógico sejam elaborados coletivamente por todos que integram as equipes das escolas.

Isto é válido, especialmente em relação ao trabalho a ser desenvolvido junto ao primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que o MEC não explicita o que deve ser ensinado, embora recomende que: "[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da tradicional primeira série" (Brasil, 2006a, p.1). Nesse mesmo sentido, o PNE/2001, destacando o cuidado com a infância, enfatiza que: "Descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano" (Brasil, 2001, p.1). Diante deste fato, Santos e Uzêda (2010) alertam para o perigo de, mediante a ausência de um planejamento bem elaborado, poder se trabalhar com conteúdos que vão muito além das condições reais de aprendizagem da criança em cada faixa etária, podendo precipitar nesta a aversão pela escola, que pode resultar em um processo de exclusão. Ainda a este respeito, Chaves (2010, p.5, grifo do autor) ressalta que:

Embora o Ministério da Educação - MEC tenha elaborado diversos documentos para servir de respaldo na reorganização pedagógica do ensino obrigatório dos municípios e estados, ainda há lacunas na estrutura didático-pedagógica das escolas, nas quais os profissionais sentem-se despreparados para garantir um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Corroborando com este ponto de vista, Gesser (2010) afirma que pelo fato do MEC dar orientações genéricas em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as mudanças se tornaram um

compromisso, de certa forma, solitário de cada município. Ainda na opinião Gesser (2010), isto se torna evidente quando se observa o exemplo do estado do Paraná, onde somente em 2010 a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) apresentou o documento "*Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais*" (Amaral et al., 2010).

Tendo em vista que nos primeiros anos do Ensino Fundamental a criança passa a descobrir de maneira gradativa o universo sistemático da aquisição do conhecimento disposto nas diversas disciplinas, é importante que este processo ocorra de maneira "fascinante", impulsionando-a a se sentir sempre mais uma investigadora do seu próprio aprendizado. Para tanto, o respeito à infância é um elemento que deve ser cuidadosamente considerado na seleção e na organização dos conteúdos de ensino. Além disso, é importante que estes sejam significativos e atraentes para o aluno, despertando o seu interesse, o que, segundo Rays (1989), está diretamente relacionado à sua aproximação com a realidade social do aluno.

Essa é, portanto, a principal razão porque a seleção de conteúdos não pode ser um ato individual de cada professor. Ao contrário, deve ser efetivada coletivamente, na ciência de que os alunos devem ser tratados como crianças e não apenas como estudantes, como enfatiza Kramer (2007). Dessa forma de agir emana a possibilidade de que os alunos sejam atendidos nas suas necessidades de aprender e brincar (Kramer, 2007). Sob esse enfoque, trabalhar a infância em toda a sua dimensão significa proporcionar o desenvolvimento integral da criança, considerando-a:

[...] na dimensão afetiva, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com que convive; na dimensão cognitiva, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na dimensão social, frequentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na dimensão psicológica, atendendo

suas necessidades básicas, como por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (Nascimento, 2007, p.28).

Experiências confirmam o sucesso obtido no processo de ensino e aprendizagem quando se considera como critérios de seleção e de organização de conteúdos de ensino o que possibilita à criança desenvolver-se em todas as dimensões de seu ser. Nesse sentido, a investigação de como são desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos pode enriquecer a reflexão acerca das condições adequadas para sua realização.

Com esse intuito, efetuou-se uma análise da produção de texto realizada no início e no final do ano letivo por crianças que ingressaram aos cinco e aos seis anos de idade em uma escola privada do norte do Paraná. Visando complementar essa análise, reuniu-se crianças de duas escolas privadas e de uma pública, em grupos, para conversar acerca de sua vivência e experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para ilustrar essa análise, seguem dois textos escritos por crianças no início e no final do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em 2009. Cabe destacar que a criança A ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos de idade incompletos (Figuras 1 e 2), ao passo que a criança B já havia completado seis anos no início do ano letivo (Figuras 3 e 4).

Os textos apresentados evidenciam a relevância de que os conteúdos de ensino sejam pautados na realidade sociocultural do aluno, num nível de desafio ótimo, como propõe a teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), no contexto dos estudos acerca da motivação para aprender, e impregnados das dimensões inerentes ao desenvolvimento de todo ser humano. Mediante análise das produções pode-se também observar o quanto a idade denota fazer diferença na apropriação da escrita, corroborando a relevância da maturidade neuronal e motora na aquisição de conhecimentos convencionados, como propõem as teorias psicogenéticas.

Para Lepre (2008), as teorias psicogenéticas entendem que o desenvolvimento e a aprendizagem humana acontecem por meio da interação entre o indivíduo (questões internas) e o meio (dados externos) onde está inserido. Portanto, o ser humano é visto como um ser ativo, que ao interagir com o

mundo se desenvolve e aprende. Essa afirmação torna-se evidente no caso específico da criança B, que manifestou a necessidade de aperfeiçoar seu conhecimento. Em conversa com a professora, esta lhe explicou que a forma correta de escrever “pegou ele” é “pegou-o”. A partir desse momento, a criança

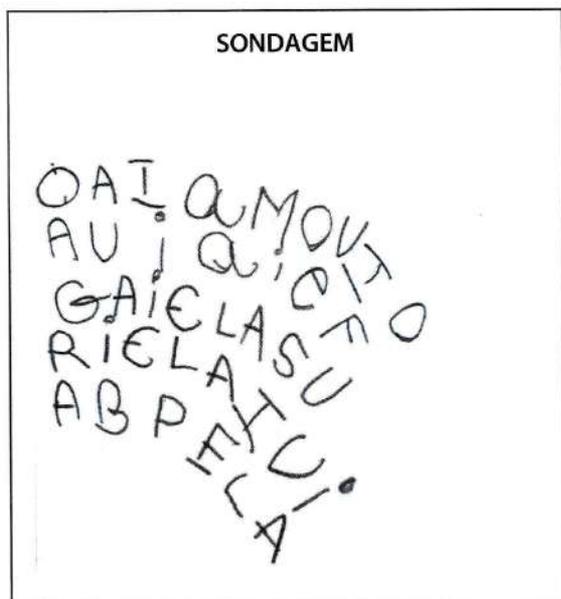


Figura 1. Texto produzido pela criança A no início do 1º ano.

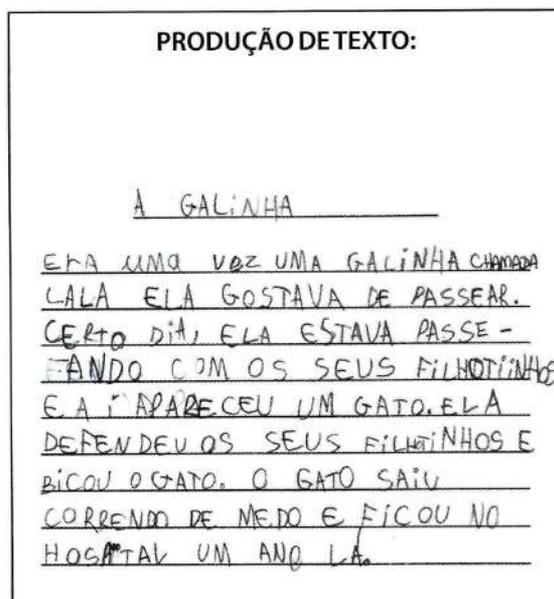


Figura 2. Texto produzido pela criança A no final do 1º ano.

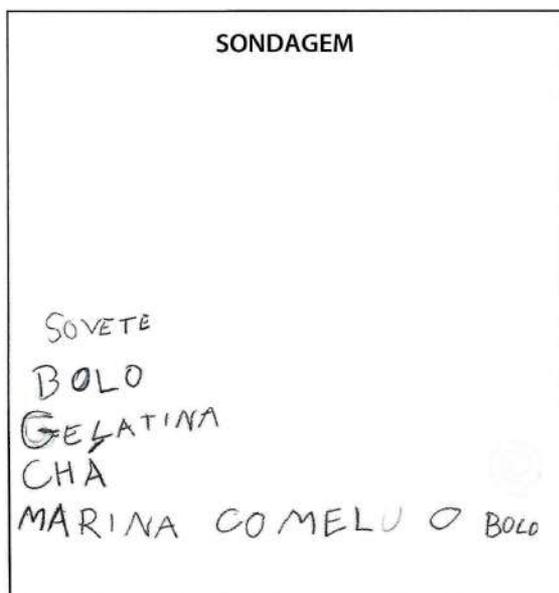


Figura 3. Texto produzido pela criança B no início do 1º ano.

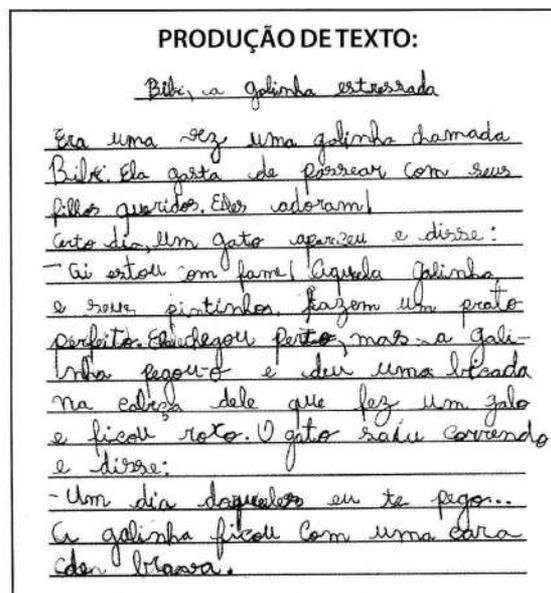


Figura 4. Texto produzido pela criança B no final do 1º ano.

começou a utilizar pronomes oblíquos sem grande esforço. Quanto à maturidade motora, esta fica ratificada no uso da letra cursiva por B.

Porém, o que pensam e dizem crianças que estão matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental? Buscando uma resposta para essa questão, numa atividade proposta em sala de aula, algumas crianças foram indagadas quanto às suas impressões sobre o primeiro ano. Essa atividade foi realizada em duas escolas privadas (Pr1, Pr2) e uma escola pública (Pu) de duas cidades da região norte do estado do Paraná. Na (Pr1) foi possível constatar que as crianças estavam gostando de estar no primeiro ano. Os argumentos foram os mais variados, mas com denominadores muito semelhantes. Seguem exemplos que ilustram essa afirmação:

Eu gosto de vir pra escola porque tem atividade legal, porque a professora é legal, a gente lancha e porque, porque tem joguinho pra gente jogar.

Porque eu tenho amiguinhos legais, porque a professora é legal, porque tem atividades legais, porque tem muitos jogos legais.

Nessa mesma escola, quando as crianças foram questionadas sobre o que faziam na Educação Infantil e não fazem mais no primeiro ano, uma criança logo disse: "O que a gente fazia... a gente... que que era mesmo?" denotando que não conseguia se lembrar. De maneira distinta, na Pr2, também privada, as respostas permitiram perceber que muitas das atividades e propostas da Educação Infantil não estavam sendo mais praticadas no primeiro ano. Para exemplificar, as crianças citaram que não iam mais ao parque. Quando questionadas quanto ao que a professora diz quando pedem para ir ao parque, a resposta em coro foi: NÃO! Por fim, na Pu, uma das crianças disse que gostava mais da Educação Infantil porque lá "tinha tudo", expressando a falta de elementos próprios de sua faixa etária, como o brinquedo e as brincadeiras.

O relato das crianças revela diferenças no trabalho pedagógico desenvolvido pelas instituições de ensino e o quanto elas são sensíveis para perceber e sentir o que lhes é proposto. Um aspecto importante nesse contexto relaciona-se ao fato de ainda, em

muitos lugares, se estar distante de proporcionar à criança um espaço escolar em que se harmonizem o aprender e o brincar como necessidades inerentes à infância. O pequeno exemplo apresentado nessa reflexão evidencia uma constatação que parece ser real: das três escolas investigadas, duas praticamente aboliram o brincar do processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando uma das principais atividades e um importante meio de comunicação e expressão da criança nessa faixa etária: o brinquedo e a brincadeira.

Considerações Finais

É fato notório que a ampliação do Ensino Fundamental gerou muitos impasses quanto à sua efetivação, especialmente em virtude da educação brasileira ter sido escrita, ao logo de sua história, por leis e orientações marcadas por contradições. Nesse sentido, a ampliação do Ensino Fundamental, advinda da Lei Federal nº 11.274/2006, gerou certo desconforto para professores, pais e mantenedores de forma geral, particularmente de escolas privadas.

Os professores foram "surpreendidos" com a ampliação, sentindo-se "desorientados" quanto aos conteúdos a serem trabalhados no primeiro ano; os pais, na sua grande maioria, por não perceberem a importância de um ano a mais na escolarização de seus filhos, defenderam a "antecipação da idade de matrícula", e os mantenedores de escolas particulares, em consonância com os pais, provavelmente visando a ampliação das matrículas e dos negócios, argumentaram já cumprir o estabelecido pela nova lei e, portanto, buscaram regularizar o ingresso da criança com cinco anos de idade no Ensino Fundamental (refere-se aqui, em especial, ao contexto em que se inserem as escolas abarcadas no presente estudo).

Conclui-se enfatizando que é preciso refletir, com muito cuidado, sobre qual é o lugar da infância na vida e no desenvolvimento das crianças, uma vez que as políticas em questão possuem muitos desdobramentos e sua implementação exige esforço político, administrativo e, principalmente, pedagógico.

gico, como alertam Silva *et al.* (2010). Neste sentido, uma formação docente que prime pela consideração e respeito à criança como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, é um elemento imprescindível para a efetivação de uma educação de qualidade.

O período inicial da escolarização, diferentemente do que muitos pensam, é extremamente importante para o sucesso nas demais etapas desse processo. Sendo assim, identificar os desafios, as limitações e contradições que perpassam todo o sistema educacional é de extrema relevância para o aprimoramento do sistema. Nesse sentido, mais que elaborar políticas que focalizam a organização e a estrutura do sistema educacional, é preciso aprimorar as orientações que focalizam o trabalho pedagógico e suas condições de materialização nos distintos contextos escolares, ou seja, que focalizem a "essência" do trabalho pedagógico.

Quando isto puder ser efetivado, a questão que se refere à idade de ingresso, seis anos incompletos ou completos no início do ano letivo, certamente se tornará um elemento secundário. O que não se pode admitir é a realização de um trabalho pedagógico próprio para crianças de seis anos sendo desenvolvido com crianças de cinco anos de idade.

Mais uma vez cabe ressaltar que é a responsabilidade e o comprometimento de cada estabelecimento de ensino, em primeira instância, e dos idealizadores e responsáveis pela materialização das políticas educacionais, em complementação, que marcará a diferença na vida de inúmeras crianças. Sem dúvida, ambos decorrem não só do nível de consciência de cada um, educadores e sujeitos históricos, como da capacidade e possibilidade de identificar e analisar as questões que perpassam a educação e os desdobramentos das políticas educacionais nos distintos cotidianos escolares, com vistas a uma educação de melhor qualidade e transformação da realidade social.

Referências

Amaral, A.C.T.; Casagrande, R.C.B.; Chulek, V. (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para*

os anos iniciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

Antunes, J.; Leal, F.; Sarturi, R.C. Educação para todos: a política de ampliação do ensino fundamental de nove anos como estratégia para atingir as metas da educação básica. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-11.

Brasil. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429.

Brasil. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. *Diário Oficial da União*, 30 out. 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>.

Brasil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 12 ago. 1971. Seção 1, p.6377.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>.

Brasil. Lei nº 8.069, de 31 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 1 jun. 2010.

Brasil. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.

Brasil. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.

Brasil. Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 17 maio 2005a. Seção 1, p.1.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 8 de junho de 2005. Reexame do parecer CNE/CEB 24/2004. Visa o estabelecimento de normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*, 14 jul. 2005b. Seção 1, p.22.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 24, aprovado em 5 de outubro de 2005. Consulta referente ao disposto nos arts. 3º, III e IX, e 23 da LDB sobre o agrupamento de alunos da educação infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos e ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 2005c. Seção 1, p.56.

Brasil. Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211

e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. *Diário Oficial da União*, 12 nov. 2006a. Seção 1, p.5.

Brasil. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006b. Seção 1, p.1.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5, aprovado em 1 de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. *Diário Oficial da União*, 21 fev. 2007a. Seção 1, p.12.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7, aprovado em 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. *Diário Oficial da União*, 9 jul. 2007b. Seção 1, p.10.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 39, aprovado em 8 de agosto 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, 25 jun. 2007c. Seção 1, p.27.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 41, aprovado em 9 de agosto 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. *Diário Oficial da União*, 25 jun. 2007d. Seção 1, p.27.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 45, aprovado em 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006. *Diário Oficial da União*, 13 jul. 2007e. Seção 1, p.47.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 21, aprovado em 8 de agosto de 2007. Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do art. 87, referente à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, 11 jan. 2008a. Seção 1, p.48.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 22, aprovado em 19 de setembro de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2005, que respondeu consulta referente ao disposto nos artigos 3º, III e IX, e 23 da LDB. *Diário Oficial da União*, 11 jan. 2008b. Seção 1, p.48.

Brasil. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, 12 nov. 2009. Seção 1, p.8.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 22, aprovado em 9 de

dezembro de 2009. Diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, 11 jan. 2010a. Seção 1, p.19.

Brasil. Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010: Diretrizes Operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, 15 jan. 2010b. Seção 1, p.1.

Chaves, S.S. As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e a organização do trabalho pedagógico: interpretações de professoras de uma escola pública. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-10.

Custódio, M.C. A implantação do ensino fundamental de nove anos no contexto das políticas para universalização da educação básica. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-10.

Deci, E.L.; Ryan, R.M. The what and why of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v.11, n.4, p.227-268, 2000.

Figueiredo, I.M.Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*, v.30, n.109, p.1123-1138, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

Forum Mundial de Educação. *Educação para todos: compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal: Unesco, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2010.

Franco, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. *Ensaio*, v.15, n.55, p.277-298, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

Gesser, V. O currículo para o ensino fundamental de nove anos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.2-13.

Kramer, S. A infância e sua singularidade. In: Beauchamp, J.; Pagel, S.D.; Nascimento, A.R. (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2.ed. Brasília: MEC, 2007.

Lepre, R.M. Contribuições das teorias psicogenéticas à construção do conceito de infância: implicações pedagógicas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.11, n.3, p.309-318, 2008.

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

Nascimento, A.M. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: Beauchamp, J.; Pagel, S.D.; Nascimento, A.R. (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2.ed. Brasília: MEC, 2007.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2010.

Paraná. Lei Estadual nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009. Dispõe que terá direito à matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. *Diário Oficial do Paraná*, 20 fev. 2009. p.150.

Rays, O.A. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. *Cadernos Didáticos: Curso de Pós-Graduação em Educação*, n.1, p.21-31, 1989.

Santos, E.P.B.; Uzêda, L.C.O. A infância e o ensino fundamental de nove anos: desafios e perspectivas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15.,

2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-10.

Saviani, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

Silva, A.A. *et al.* Ensino fundamental de nove anos: interfaces e desafios do sistema municipal de Feira de Santana (BA). In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-10.

Silva, M.A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES*, v.29, n.78, p.216-226, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

Recebi em 28/7/2011, reapresentação em 16/11/2011 e aceito para publicação em 13/2/2012.

O lugar das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos¹

Six-year-old children's place in nine-year elementary school

Maria Renata Alonso Mota²

Resumo

O objetivo deste texto é discutir como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governamento da infância e, ainda, como essas práticas possibilitam outro lugar escolar para as crianças de seis anos, a partir da noção de governamentalidade desenvolvida por Michel Foucault. Para tal, foram utilizados alguns documentos que tratam da política de Ensino Fundamental de nove anos elaborados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e matérias jornalísticas que foram publicadas sobre o assunto no período mais intenso da implementação dessa política (2005-2008). Neste texto, tematiza-se o lugar das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, procurando mostrar que, com o deslocamento das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental, ocorre um esmaecimento de fronteiras entre os dois níveis educacionais e que tal deslocamento pode estar provocando a produção de um sujeito aluno de seis anos.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Governamento. Infância.

Abstract

This text aims at discussing how nine-year Elementary School is inserted into childhood government practices and how these practices make another school place possible for six-year-old children, regarding Michel Foucault's notion of governmentality. In order to do so, some documents were used dealing with the nine-year Elementary School policy written by both the Ministry of Education and the Department of Education of the State of Rio Grande do Sul, as well as newspaper reports about this subject published along the period in which the implementation of this policy was more intense (2005-2008). This text focuses on the six-year-old children's place in Elementary School, in an attempt to show that, by displacing six-year-old to Elementary School, the borders between the two levels of education have become blurred, and such displacement may cause the production of a six-year-old student subject.

Keywords: *Nine-year elementary school. Governmentality. Childhood.*

¹ Artigo elaborado a partir da tese de M.R.A. MOTA, intitulada "As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governamento da infância". Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

² Professora Doutora, Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. Av. Itália, Km 8, Campus Carreiros, 96201-900, Rio Grande, RS, Brasil. E-mail: <mariarenata@terra.com.br>.

Introdução

Atualmente, vive-se um reordenamento com relação ao Ensino Fundamental, o que tem gerado ações governamentais no sentido de efetivar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade. A obrigatoriedade de ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental provocou uma série de reestruturações e interrogações no que diz respeito ao primeiro ano desse nível educacional.

Com o intuito de contribuir para as atuais problematizações dessa política educacional, este artigo apresenta alguns dos achados de uma pesquisa cujo objetivo é discutir como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governamento da infância e, ainda, como essas práticas possibilitam outro lugar escolar para as crianças de seis anos. Tal objetivo parece importante, uma vez que a implantação desta política poderia mudar as relações entre as crianças e a escola. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental têm formas diferentes de organização e, mesmo que em alguns casos haja uma articulação entre esses níveis educacionais, estão pautados em propostas pedagógicas que se diferenciam. Em razão disso, pode-se entender que, a partir de agora, a criança de seis anos ocupará outro lugar na escola, e isso poderá mudar também os modos de ser criança. Uma nova criança de seis anos poderá ser produzida num processo de objetivação e subjetivação³.

Busca-se fazer algumas aproximações com o pensamento de Michel Foucault, entre outros autores que assumem uma perspectiva pós-estruturalista. Não é uma pretensão descobrir "a verdade" da infância, nem o "sentido último" da educação das crianças de seis anos nessa nova política educacional. Considera-se que este estudo segue uma vertente que realiza análises externas, na medida em que estas se situam externamente à racionalidade iluminista, "para tentar

entender como viemos nos tornar o que somos, como viemos parar onde estamos" (Veiga-Neto, 1995, p.12). Fazer uma análise externa implica problematizar os discursos que se impõem como verdade; significa, então, problematizar o que se diz ser a realidade.

Essa forma externalista implica compreender aquilo que se diz ser a verdade não como algo que esteve sempre aí para ser descoberto, mas como algo inventado - uma invenção que se tece a partir da própria linguagem. Essa perspectiva norteia a busca pelos aportes teóricos que orientam a forma de olhar o objeto de pesquisa. Procurando desenvolver um estudo de inspiração genealógica, não se pretende buscar a essência nem a origem ou "o que é mesmo" o Ensino Fundamental de nove anos, porque não há como desvelar o seu significado profundo ou que esteja escondido. Nesse sentido, a genealogia propõe-se a fazer "uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, dessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções" (Veiga-Neto, 2003, p.71).

O estudo desenvolvido interessa-se por analisar a vontade de verdade dos discursos oficiais que estão sendo produzidos na política de Ensino Fundamental de nove anos quanto ao lugar produzido para as crianças de seis anos.

Nesse processo de discussão, aprovação e implantação da política, uma série de documentos foram produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação a partir de 2004. Tendo em vista que o objetivo foi analisar os discursos que estão sendo produzidos sobre o Ensino Fundamental de nove anos, foram escolhidos alguns materiais que já estavam circulando nas escolas, nas universidades, nos cursos de formação de professores e, também, que estavam sendo vistos como uma referência nesse processo. Dentre esses materiais, destaca-se: o documento "*Ensino Fundamental de nove anos -*

³ Foucault, ao problematizar como nos tornamos sujeitos, refere-se aos processos e mecanismos de objetivação e aos processos e mecanismos de subjetivação; esses processos, ainda que sejam de ordens diferentes, são constitutivos do indivíduo. Nesse sentido, Foucault (1995, p.235) ressalta que "há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a".

orientações gerais", publicado pelo MEC em 2004, os relatórios do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, publicados pelo MEC em 2006, o documento *"Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade"*, também publicado em 2006 e, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, o *"Projeto Piloto para Alfabetização das Crianças de Seis Anos"*, proposto pela Secretaria Estadual de Educação (SEC/RS) em 2007. Também fez parte do *corpus* discursivo um conjunto de matérias jornalísticas publicadas no período mais intenso da implementação do Ensino Fundamental de nove anos (2005-2008), que reúnem opiniões e dúvidas de pais e profissionais sobre o assunto.

A opção por esses materiais justifica-se pelo fato de terem orientado o processo de implementação desta política e, também, por constituírem os discursos que estão sendo produzidos e legitimados como verdadeiros com relação ao Ensino Fundamental de nove anos.

A partir destas escolhas metodológicas e da imersão no material selecionado, organizou-se o estudo em duas dimensões de análise. A primeira aborda o nível institucional, a partir de três eixos: a inclusão, a gestão e a avaliação. A segunda aborda como o sujeito infantil de seis anos é narrado no material coletado. Essa segunda dimensão foi analisada a partir de dois eixos: o esmaecimento de fronteiras e a infantilização e desinfantilização como processos de uma mesma racionalidade governamental.

Assim, os conceitos de governo⁴ e governamentalidade foram ferramentas centrais para o desenvolvimento das análises empreendidas. O que Foucault (1995) chama de governamentalidade é o conjunto de tecnologias que possibilitam exercer uma forma específica de poder cujo centro será a população. A governamentalidade é "o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco 'governamentalizado'"

(Foucault, 2008, p.144). Dizendo de outra forma, o que Foucault tenta assinalar é que o importante para a atualidade não é tanto a estatização da sociedade, mas a governamentalização do Estado, afirmando que, desde o século XVIII, vive-se na era da governamentalidade.

Neste estudo, a governamentalidade é compreendida como uma grade pela qual se tenta ver a disposição das coisas e, neste caso específico, o Ensino Fundamental de nove anos, enquanto uma política voltada para a educação das crianças que está implicada em um dispositivo de subjetivação inventado.

A seguir, apresenta-se um dos eixos da segunda dimensão de análise, de forma a compreender como o sujeito é narrado nos documentos e materiais analisados. Para tal, num primeiro momento, procura-se mostrar que, com o deslocamento das crianças de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ocorre um esmaecimento de fronteiras entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Num segundo momento, pretende-se enfatizar que tal deslocamento pode estar provocando a produção de um sujeito aluno de seis anos.

O ensino fundamental de nove anos e o esmaecimento de fronteiras

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as crianças de seis anos passam a integrar outro espaço na instituição escolar e, portanto, a ocupar outro lugar. Na Contemporaneidade, o que importa é a capacidade e a possibilidade de criação de novos lugares no espaço, a capacidade de "lugarização" (Veiga-Neto, 2002). Isso significa que as fronteiras vão se diluindo ou, então, mudando de lugar, assumindo novos e diferenciados contornos. Pode-se compreender que é isso o que está ocorrendo no campo da educação com relação às crianças de seis anos. Entende-se que a política de Ensino Fundamental de nove anos pode estar contribuindo para um esmaecimento de fronteiras entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ Utilizo *governo* a partir da concepção de Foucault (1995, p.243), como "um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes".

Veiga-Neto (2002, p.165), ao analisar as relações entre espaço e currículo, apresenta o entendimento de "fronteira como limite a partir do qual começam os *outros*; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós". Ainda que não esteja realizando uma discussão acerca do currículo escolar, essa compreensão parece ser bastante produtiva no estudo que está sendo desenvolvido. Se a fronteira, enquanto limite, dá visibilidade ao outro e à diferença, e se a demarcação de fronteiras na Modernidade parecia ser algo imprescindível em termos de espacialização do mundo, justifica-se essa necessidade de demarcação forte de diferenças entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Se antes existiam fronteiras tão definidas, tão demarcadas entre esses dois níveis educacionais, hoje percebe-se, com o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, um deslocamento nessas fronteiras. Isso pode ser observado, por exemplo, em alguns documentos veiculados pelo MEC sobre o Ensino Fundamental de nove anos, que, com o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, enfatizam a necessidade de se rever a estrutura, os tempos e os espaços escolares. No documento "*Ensino Fundamental de nove anos orientações gerais*" há um discurso que destaca a necessidade de mudança da cultura escolar:

A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental. Assim, observadas as balizas legais constituídas desde outras gestões, [...] elas podem ser implementadas positivamente na medida em que podem levar a uma escolarização mais construtiva. Isto porque a adoção de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar (Brasil, 2004, p.17).

O Ministério da Educação propõe outro espaço escolar para receber as crianças de seis anos, mas esse novo espaço escolar deve ser pensado também para as outras crianças dos anos iniciais. Essa parece

uma questão importante, uma vez que a educação atualmente tem sido, cada vez mais, pauta por discussões tanto no interior da escola quanto fora dela. Uma das questões muito presentes nos discursos sobre a educação atual é a chamada "crise da escola". No mundo contemporâneo, crise parece ser uma sensação que faz parte do estado de vida de todos; mas uma análise mais acurada da ideia de crise remete-se a contextos anteriores.

Para Bauman (2000), a palavra *crise*, no contexto contemporâneo, ainda está associada a um momento de decisão. Porém, em função da rapidez e da intensidade que ocorrem as mudanças sociais, hoje, a crise está muito mais implicada em sensações de incerteza, a coisas que constantemente escapam ao controle. A sensação é a de que não se tem domínio sobre o fluxo dos acontecimentos.

O que é chamado de crise é, então, algo que está sempre se reatualizando: "a incerteza não é algo que *reparamos*, mas algo que *criamos* e criamos sempre de modo novo e em maior quantidade, e *criamos através dos esforços para repará-la*" (Bauman, 2000, p.149, grifo do autor). Portanto, a sensação de crise que acompanha a todos está associada à impossibilidade destes de manter a estabilidade nas formas de ser e estar no mundo. Nessa sensação, está implicada também a impossibilidade de cumprir com os ideais propostos na Modernidade - ou seja, o progresso, a emancipação obtida pela razão e a liberdade parecem cada vez mais inatingíveis. O que está em crise é a ilusão de que tais ideais conduziriam a uma sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade em que a ordem imperaria. É nesse contexto que podemos pensar na crise da escola.

Ao se colocar o conceito de crise no âmbito da educação, pode-se dizer que as instituições passam por fortes transformações - transformações implicadas nas novas formas de perceber o tempo e o espaço, no apagamento das fronteiras, na compressão espaço-temporal. A escola, como uma forte instituição que esteve envolvida em colocar em marcha o projeto moderno de ordenação do mundo, encontra-se abalada frente a transformações que colocam em xeque as certezas que se tinha até então.

De acordo com Veiga-Neto (2006), o apagamento de fronteiras, tanto materiais quanto simbólicas, promove um enfraquecimento das principais instituições modernas, onde as relações de poder disciplinar parecem estar um tanto esmaecidas. É nesse contexto que é possível pensar que se reconfiguram as estratégias, os espaços, os tempos e as fronteiras. Nessa tentativa de reconfiguração, parece que um dos aspectos que têm ganhado grande visibilidade é a necessidade de uma mudança na estrutura escolar, de forma a incidir no sucesso e na permanência das crianças na escola. A escola é que parece estar em crise, mas, como assinalou Veiga-Neto (2006), é preciso compreendê-la como parte da agudização de uma crise da soberania do Estado-Nação, uma crise que se remete, então, a novas formas de governamentalidade.

Ao mesmo tempo, essa mudança, essa reconfiguração da escola de Ensino Fundamental, é pensada de modo a assegurar a transição da Educação Infantil, ou do contexto familiar, para o Ensino Fundamental da forma mais natural possível. Isso fica explícito também em outro fragmento:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação - em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior - garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa (Brasil, 2004, p.20).

A diluição de fronteiras fica ainda mais enfatizada quando, nos documentos, é assinalada a contribuição dos referenciais da Educação Infantil para pensar a reestruturação do ambiente escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então

pertencentes ao segmento da Educação Infantil. Entre eles, destacam-se: as propostas pedagógicas [...] devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo [...] (Brasil, 2004, p.15).

Esse é apenas um dos aspectos mencionados no documento que destaca a contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para a revisão da proposta pedagógica no Ensino Fundamental. Aspectos como necessidade de um contexto de cuidados e educação que se organize de modo prazeroso e lúdico, o diálogo, a interação e a brincadeira espontânea também são destacados no documento como contribuições da Educação Infantil para pensar a prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses excertos, retirados dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, são importantes para ajudar a compor o raciocínio da autora. Como já afirmado, compreende-se que essa política educacional vai na direção de um deslocamento e de um esmaecimento de fronteiras, na medida em que tenta incorporar, no discurso de uma proposta de "qualidade social" para o Ensino Fundamental, a infância, a brincadeira, as linguagens, uma organização do espaço e do tempo mais flexível, ou seja, aspectos que, até então, eram ressaltados e priorizados no espaço da Educação Infantil. O discurso que foi pensado para marcar uma diferença, uma especificidade da Educação Infantil, agora se estende para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, pode-se pensar que estaria havendo uma articulação e uma diluição de fronteiras, no sentido de recolocar a infância no Ensino Fundamental. Afinal, essa também foi, e ainda é, uma das bandeiras de luta de muitos educadores e pesquisadores da área da infância.

Porém, ainda que esse discurso, presente na maioria dos documentos, aponte nessa direção, pode-

-se perceber que, com o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, esse esmaecimento de fronteiras pode, sim, colocar a Educação Infantil mais próxima do Ensino Fundamental. No entanto, essa aproximação pode dar-se na direção de aproximar ainda mais as crianças de seis anos da lógica escolar. Veja como isso aparece em uma matéria jornalística que relata experiências de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na cidade de São Paulo.

Avaliações periódicas, mais tempo de aula, menos de recreio. Crianças de seis anos que estão em escolas que já adotaram o ensino fundamental de nove anos (previsto para estar presente em todas as redes de ensino até 2010) estão tendo de se adaptar a uma nova rotina - mais puxada e estressante, dizem os especialistas.

Parte dos colégios particulares de São Paulo começou a oferecer o nono ano no início de 2007. Apesar de o objetivo ser a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória para os estudantes da rede pública e de o conteúdo curricular não ter mudado (já que a principal alteração foi de nomenclatura: o antigo pré passou a ser primeira série), o cotidiano escolar acabou mudando.

Antes, alunas do pré, as crianças de 6 anos não costumavam ser submetidas às provas, estudavam em unidades com *playgrounds* e tinham mais tempo de recreio. Muitas escolas, porém, ao incluir esses alunos no Ensino Fundamental, mudaram as regras (Tofóli, 2007, *online*).

Se, por um lado, então, há toda uma ênfase em um discurso que coloca a centralidade da garantia da especificidade da infância, por outro, alguns excertos de matérias jornalísticas apontam para práticas que parecem posicionar as crianças de seis anos mais próximas da lógica já instituída no modelo escolar.

O ensino fundamental de nove anos e a produção do sujeito aluno de seis anos

Nos primeiros momentos de implementação da política de Ensino Fundamental de nove anos,

muitas dúvidas surgiram sobre como deveria ser organizado esse primeiro ano do Ensino Fundamental com ingresso aos seis anos. Eram dúvidas de Secretarias de Educação, diretores e professores das escolas e também de famílias dessas crianças que estariam ingressando no primeiro ano dos anos iniciais.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, no terceiro relatório do programa, divulgado em 2006, na seção *Implicações administrativas*, aborda alguns aspectos que dizem respeito à forma de organização do primeiro ano do ensino de nove anos.

É importante lembrar que o conteúdo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do Ensino Fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino (Brasil, 2006, p.9).

Também com o intuito de esclarecer as principais dúvidas da comunidade escolar em geral e das secretarias de educação, o Ministério da Educação publica no site do MEC um encarte intitulado *"Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica"*. Dentre as diversas questões apresentadas, destaca-se duas que apresentam relação com o que se está tentando mostrar.

O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no último ano da pré-escola de seis anos?

Não. A Educação Infantil, primeira Educação Básica, não é lugar para preparar crianças para o Ensino Fundamental, ela tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil respeitando, cuidando e educando crianças

em um tempo singular da primeira infância. No caso do primeiro ano do Ensino Fundamental a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas dessa infância.

O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no primeiro ano/primeira série do Ensino Fundamental de oito anos?

Não. Pois não se trata de realizar um "arranjo" dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de 8 oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que constituem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, como os anos finais dessa etapa de ensino (Brasil, 2007, p.11).

Na perspectiva apontada pelo Ministério da Educação, o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não é nem igual à pré-escola, nem uma repetição da antiga primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Assim, compreende-se que a política de Ensino Fundamental de nove anos pode ser uma das condições de possibilidade para a produção de um novo sujeito escolar de seis anos, que não é o mesmo da Educação infantil, mas que também não é o mesmo da primeira série do antigo Ensino Fundamental. Nesse sentido, a análise dos materiais possibilita compreender que essa política aponta para a produção de um sujeito etário de seis anos que precisa ser escolarizado mais cedo.

Acredita-se que seja pertinente pensar na ideia de idade escolar. Ainda que algumas crianças ingressem no Ensino Fundamental antes de completarem sete anos de idade, tinha-se como um dado "natural" que a educação obrigatória iniciaria no ano em que a criança completasse tal idade. Essa seria a idade para o início da escolarização obrigatória e essa seria a idade propícia para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Gouveia (2004), a emergência de um tempo escolar nas sociedades ocidentais modernas está relacionada à definição de um

marco cronológico no decorrer da vida do indivíduo: a chamada idade escolar. Esse marco esteve associado a uma construção histórica que guarda íntima relação com os processos de individualização da infância que ocorrem na Modernidade. Tal individualização, também pautada em princípios que indicam a educabilidade da infância, dá condições para um melhor governo dessa parcela da população, tornando-se uma das condições de possibilidade para a emergência de leis que tratam da obrigatoriedade escolar. É nesse entendimento que o século XIX se configura como período em que ocorre uma grande expansão de políticas públicas destinadas a impulsionar a educação escolar à população como um todo.

Gouveia (2004) assinala que a institucionalização da educação obrigatória não constitui um simples movimento ascendente de valorização da escola; ao contrário, ela se deu no embate de formação da população, não só pela escola, mas também pela família e pelo trabalho. Com relação à identidade do aluno das primeiras letras, à semelhança do contexto europeu, ela se produziu "[...] superposta à identidade geracional, conferindo visibilidade e uma nova função social à idade da meninice, ou idade pueril" (Gouveia, 2004, p.268). A definição possibilitada pela individualização da infância vai sendo instituída por meio de tratados pedagógicos e científicos que provocam um deslocamento nas formas tradicionais de aprendizagem. A escola ganha significado e força para conformar essa criança aos moldes da razão.

O século XIX, segundo Gouveia, incorporou os discursos pedagógicos que defendiam a educabilidade da infância, o papel da escola no processo civilizatório e, ainda, a definição de um período chamado de ideal para a instrução elementar. "Era à criança no período da meninice, compreendida entre os 7 e 14 anos, que foram dirigidos os projetos de instrução pública" (Gouveia, 2004, p.275). Essa vivência escolar, entendida como necessária para as crianças a partir dos sete anos de idade, significou:

A conformação de novos tempos e espaços da experiência da infância, que estendeu seus efeitos para outras instituições, como a família.

Essa deveria reordenar a distribuição do tempo da criança, de forma que o adaptasse às exigências do tempo escolar. A construção de um novo ordenamento do tempo marcou o cotidiano infantil, ressignificando a construção biográfica do indivíduo criança, bem como alterando outros espaços sociais (Gouveia, 2004, p.279).

Pode-se perceber aí a produção de um tempo e de um espaço para aprender que criam, como afirma Veiga-Neto (2002), a fronteira a partir da qual começam os *outros*. Essa fronteira, que explicita a diferença, marca os que estão dentro e os que estão fora, os que são considerados na "idade da razão" e os que ainda não a alcançaram e por isso não farão parte da instrução elementar. Trata-se da fronteira entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. "A escola moderna opera, portanto, com base em uma espécie de violência primal: irrompe dividindo as idades e especificando saberes, experiências e aprendizado para cada uma delas" (Narodowski, 2001, p.53).

Porém, atualmente, a política de Ensino Fundamental de nove anos vem provocando uma mutação no que diz respeito à idade apropriada para a aprendizagem da leitura e da escrita. Continuam sendo especificados saberes, experiências e aprendizados para cada idade. No entanto, percebe-se que, com as crianças de seis anos ingressando no primeiro ano do Ensino Fundamental, há um deslocamento em termos de idade adequada para o início do período escolar obrigatório. Com esse deslocamento, ocorre uma alteração espacial e de saberes, portanto, um deslocamento nas fronteiras. Nesse deslocamento de fronteiras, a criança de seis anos passa a ocupar outro lugar na escola, um lugar que lhe confere outros atributos, outro estatuto frente à aprendizagem escolar. Como afirma Lloret (1998, p.14), "mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem [...]". Fazem de tal modo que pertencer a um grupo de idade, como afirma a autora, significa adequar-se às normas para esse grupo de idade, adequar-se ao que desse grupo é esperado.

Ocorre aí uma associação das técnicas disciplinares, das técnicas de regulação e de autorregulação. É necessário um conjunto de técnicas indi-

vidualizantes para posicionar de uma determinada forma esse sujeito aluno de seis anos no espaço do Ensino Fundamental de nove anos. Desse modo, ainda que os mecanismos disciplinares pareçam enfraquecidos na lógica escolar contemporânea, eles se associam e abrem caminho para que outras tecnologias de governo sejam colocadas em ação.

Tais técnicas conjugam-se na produção de um sujeito que se torna necessário para que se operem os dispositivos de poder contemporâneos. É nessa escola de Ensino Fundamental de nove anos que a criança aprende a ser cidadã. É possível inserir aí a implementação de inúmeras políticas públicas no campo educacional, que têm o intuito de criar um cidadão adequado a essa sociedade em constante transformação. Essas políticas recolocam a escola (ou pelo menos se empenham para isso) como um lugar que ainda pode ser considerado importante nesse projeto. São políticas que aparecem como uma possibilidade de salvação para os problemas que se impõem no mundo de hoje.

Nesse sentido, a política de Ensino Fundamental de nove anos pode ser entendida como uma estratégia que, ao mesmo tempo em que procura redimir problemas educacionais - como, por exemplo, o fracasso escolar e o analfabetismo -, reforça o papel atribuído à escola na formação de um determinado tipo de sujeito. Assim, a escola pode ser compreendida como "uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não" (Veiga-Neto, 2003, p.17).

Ao mesmo tempo em que a política está pautada no discurso da inclusão social, principalmente para as crianças excluídas da escola, vai produzindo sentidos sobre esse primeiro ano escolar, vai produzindo sentidos sobre esse sujeito escolar de seis anos que ingressa mais cedo na escola. Essa parece ser uma forma de recolocar a escola na lógica do capital humano.

Considera-se importante destacar, ainda, que é nesse cenário constituído de paradoxos e tensões que se configuram e se subjetivam esses sujeitos infantis de seis anos que estão começando a ocupar

esse novo lugar no espaço do Ensino Fundamental de nove anos. Entende-se que a política de Ensino Fundamental de nove anos e também outras políticas educacionais podem ser compreendidas como ações do Estado em prol de um melhor governo da população. Trata-se de ações que estão voltadas para um sentido de gerir a vida dessa população e, no caso deste estudo, da população infantil, tomando como racionalidade política a razão governamental neoliberal. E é na tensão entre as práticas discursivas provenientes de lugares diferentes e nas formas de viver esse novo lugar pelas próprias crianças que vai se configurando esse novo sujeito escolar de seis anos.

Referências

- Bauman, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Brasília: MEC, 2006.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Perguntas mais frequentes e respostas do departamento de políticas educacionais*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 18 maio 2007.
- Foucault, M. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H.; Rabinow, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.
- Foucault, M. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- Gouveia, M.C.S. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.8, p.265-288, 2004.
- Lloret, C. As outras idades ou as idades do outro. In: Larrosa, J.; Lara, N.P. (Org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.13-23.
- Narodowski, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: USF, 2001.
- Tofóli, D. Aos seis anos, crianças encaram escola puxada. *Folha online*, 16 jul. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u312165.shtml>>. Acesso em: 30 ago. 2007.
- Veiga-Neto, A. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: Veiga-Neto, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.
- Veiga-Neto, A. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, v.23, n.79, p.163-186, 2002.
- Veiga-Neto, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- Veiga-Neto, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Rago, M.; Veiga-Neto, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-43.

Recebido em 30/7/2011, reapresentação em 8/2/2012 e aceito para publicação em 5/3/2012.

Ensino fundamental de nove anos: articulações necessárias com a educação infantil

Nine-year elementary school: needed articulations to early childhood education

Elieuz Aparecida de Lima¹

Amanda Valiengo²

Resumo

Este artigo leva a refletir sobre as análises de contextos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental referentes ao lugar da brincadeira na rotina educacional com turmas de crianças de cinco a seis anos. Refletiu-se acerca de documentos oficiais sobre a ampliação do Ensino Fundamental e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Foram realizadas ações relativas à consulta bibliográfica; aplicação de questionário; ao registro fotográfico e escrito de observações de práticas lúdicas; aos encontros coletivos com professoras e à construção de uma brinquedoteca. Especificamente sobre o aspecto estudado, a brincadeira de faz de conta é a atividade principal da criança e pode ser considerada como mediadora dos aprendizados e possibilidades de humanização até aproximadamente seis anos. Com este entendimento, este assunto merece atenção do governo (expressa nas políticas públicas), dos professores e da equipe escolar, para oferecer melhores condições de êxito para a formação plena na infância.

Palavras-chave: Brincadeira. Educação infantil. Ensino fundamental de nove anos. Formação inicial e continuada de professores. Teoria histórico-cultural.

Abstract

This article leads to reflect on the analysis of contexts of early Childhood Education and Elementary School concerning the space for playtime in the educational routine with groups of children between five and six years old. There was a reflection on official documents about the extension of Elementary School and the presuppositions from the Cultural-Historical Theory. Actions related to bibliographical research, questionnaire application, photographic and written documentation of playful practices observation, collective meetings with teachers and construction of a toy library have been taken. Specifically on the studied aspect, the make-believe play is the main child activity and may be considered as a mediator from the learning and from the humanization possibilities until about six years old. With this understanding, this issue deserves attention from the government (expressed in public policies), from the teachers and from the school staff in order to offer better conditions of success on the full formation during childhood.

Keywords: *Playtime. Early childhood education. Nine-year elementary school. Continuing education for teachers. Cultural-historical theory.*

¹ Professora Doutora, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Didática. R. Hygino Muzzi Filho, 737, Cidade Universitária, 17525-900, Marília, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E.A. LIMA. E-mail: <aelislima@ig.com.br>.

² Doutoranda, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, SP, Brasil.

Introdução

Em seus estudos sobre o papel da brincadeira na infância, Vygotsky (2009, p.16) contribui para o aprofundamento de reflexões sobre o papel e o lugar da brincadeira no desenvolvimento infantil e com isso impulsiona (re)pensar o contexto atual da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir da promulgação da Lei nº11.274/2006 (Brasil, 2006a).

Este artigo resulta de pesquisas com foco na importância do período da infância para o desenvolvimento humano, pela defesa de que a pessoa se humaniza ao longo de sua vida, dadas condições concretas de vida, educação e atividade (Leontiev, 1978, 1988).

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, novas preocupações ocupam nossas práticas pedagógicas e de pesquisa. Assim, nos anos de 2010 e 2011, foram realizados novos estudos e organizadas ações de pesquisa e de extensão na Instituição de ensino superior vinculada.

Uma das preocupações motivadoras das ações investigativas envolve, sobretudo, a questão das articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando a atualidade da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006a) e suas implicações para a formação plena e completa da criança, compreendendo as especificidades de cada momento do período da vida denominado infância.

Como decorrência desses trabalhos de pesquisa e extensão, embasados nos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural, cujas bases se alicerçam em princípios do materialismo dialético, questiona-se: Quais são as implicações da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais medidas foram/são tomadas pelo Governo para o êxito dessa implementação? E qual a função da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesse contexto? É possível articular relações entre esses dois momentos de ensino?

No conjunto dessas questões, observou-se que, para além do nível de ensino no qual a criança está

inserida, é necessária uma reorganização das intervenções pedagógicas nesses dois espaços (Educação Infantil e Ensino Fundamental), já que as pesquisas constataram a preconização de atividades tipicamente adultas desde a Educação Infantil e evidenciaram a secundarização de atividades consideradas essenciais à formação do humano nas crianças, tal como a brincadeira.

Neste texto, a perspectiva é a análise do contexto de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, particularmente no que se refere ao lugar da brincadeira na rotina das práticas educativas com crianças entre cinco e seis anos, respectivamente matriculadas no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas de um município do interior paulista.

Foram colocados também à reflexão alguns documentos propostos pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado de São Paulo, além de pressupostos de pesquisadores e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, para (re)pensar o assunto aqui discutido.

Contextos: políticas públicas e fundamentos teóricos

[...] [miramos] uma prática educativa [capaz] de identificar, superar desafios e de projetar uma condição humana em que homens, mulheres e crianças, seja qual for sua etnia, condição física ou intelectual, não sejam reprodutores da miséria, mas constituam-se como pertencentes à humanidade, porém, com condições plenas de vida (Chaves, 2008, p.76).

No Brasil, desde 2001, foi anunciada a ampliação do Ensino Fundamental, por meio do Plano Nacional de Ensino (Brasil, 2001). Em 2004, o Ministério da Educação organizou sete encontros regionais com diversos sistemas de ensino e, a partir desses encontros, foi lançado um documento de orientações gerais para o ensino de nove anos.

Em 2006, promulgou-se a Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006a), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e torna obrigatória a matrícula de

crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Em decorrência disso, as crianças passam a permanecer menos tempo na Educação Infantil.

Estudos de Arelaro (2005), Pasqualini (2006) e Klein (2009) denunciam, no entanto, as implicações dessa Lei para as possibilidades de êxito na infância e revelam seus impactos para o desenvolvimento harmônico infantil, considerando os direitos fundamentais, necessidades peculiares e atividades principais das crianças pequenas.

Segundo Leontiev (1988, p.65), existe marcante mudança de atividade principal em diferentes momentos da infância: “[...] [Essa atividade é aquela] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”.

Essa assertiva de Leontiev (1988) convida a refletir sobre o significado da atividade principal, por se tratar daquela que orienta mudanças centrais, em todo o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Mukhina (1996), especificamente nos primeiros anos de vida, podem ser caracterizadas como atividades principais: a comunicação emocional, a atividade objetiva, a brincadeira de faz de conta - atividade principal da criança, entre os três e os seis anos - e o estudo motivador de revoluções no desenvolvimento humano, a partir dos sete anos.

Para que haja mudança de uma atividade principal para outra, é necessário um contexto histórico e social com condições propícias de vida e de educação.

Essa mudança, tal como a passagem da brincadeira de faz de conta para o estudo, só ocorrerá caso haja apropriação de novos motivos orientadores de nova atividade (Leontiev, 1988). Esses motivos são construções sócio-históricas aprendidas ao longo da vida de cada pessoa.

Essas ideias aparentemente não orientam as práticas pedagógicas, de um modo geral, para que haja a criação de novos motivos de conhecimento nas crianças. Um exemplo disso é traduzido nas poucas integrações existentes entre a Educação

Infantil e o Ensino Fundamental, principalmente no que se refere às transições de atividades principais.

Na documentação orientadora de ações na Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), é possível localizar um trecho sobre uma aparente relação entre os dois períodos de escolarização “Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, intitulado passagem para a escola” (Brasil, 1998, p.84).

Pode-se inferir das proposições desse documento uma pretensa aproximação, mas superficial, entre os níveis de ensino, por meio de “visita”, “permanência da criança em salas do Ensino Fundamental por um dia”, e “entrevistas”. Todavia, questiona-se: Essas ações seriam suficientes para a necessária articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Em acréscimo, há, nos documentos oficiais (Brasil, 1996, 1998, 2006b), propostas de relações entre esses níveis de ensino, por meio de organizações de espaço, atividades, materiais, conteúdos e tempos, nos dois momentos da Educação Básica?

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), também é possível perceber perspectivas de articulações entre os dois níveis de ensino. Mas, como constatam Pasqualini (2006) e Klein (2009), há poucas intervenções das políticas públicas para a atuação profissional e modificações necessárias em relação às formas de planejamento do espaço, tempo, materiais e atividades, principalmente no Ensino Fundamental, com a ampliação desse nível de ensino para nove anos e, conseqüentemente, com a entrada de crianças pequenas na escola formal.

Dentre as publicações federais disponibilizadas no Estado de São Paulo às escolas públicas, é possível localizar dois documentos: “*Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*” (Brasil, 2006b) e “*A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*” (Maciel et al., 2009).

Esses documentos sintetizam questões relacionadas principalmente à aquisição da escrita: o

letramento; o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos; a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; o desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

No segundo documento (Maciel *et al.*, 2009), vale ressaltar que, de cento e vinte e duas páginas, somente duas páginas e meia abordam a questão do uso de várias linguagens, as quais permitem a comunicação, a compreensão das ideias, sentimentos e organização do pensamento infantil, bem como o acesso da criança a símbolos e signos culturais.

Atualmente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a Fundação Santillana, promove um curso denominado "A criança de seis anos no Ensino Fundamental". Além disso, o Ministério da Educação distribuiu livros de literatura infantil específicos para a faixa etária de seis anos. Pode-se observar algumas tentativas para uma inserção significativa das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. No entanto, ainda há necessidade de reflexão e mudanças espaciais, materiais, organizacionais, temporais, para a melhoria da qualidade nesse nível de ensino.

Nas palavras de Leite Filho (2001), há muitos paradoxos da infância no país. Ao mesmo tempo em que se pensa, cada vez com mais atenção, nas crianças, na sua infância, sua educação e seus direitos específicos, há uma intenção de adultilizá-las cada vez mais cedo. Conforme destaca Mukhina (1996), na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se trata nem de infantilizar nem de adultizar as crianças, mas de tratá-las na condição de pessoas capazes de aprender, de viver em uma época da vida em que o mundo se abre para elas.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, cada pessoa se desenvolve a partir de seus aprendizados, por meio das vivências realizadas e mediadas por outrem. Pode-se aprender com Mukhina (1996, p.50, grifos do autor):

A criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem. Essa experiência, assim

como o aprendizado do comportamento, é transmitida a ela pelo ensino [...]. O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsiona esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o.

Qual o significado dessa ideia para esta discussão? Um deles se refere à escola da criança, entre os primeiros meses de vida e os dez anos, como espaço motivador da atividade e, conseqüentemente, de aprendizados e de desenvolvimento infantil. Nesse espaço, o professor assumiria um papel de interventor intencional na proposição de tempos, materiais e espaços para a realização de atividades fundamentais ao desenvolvimento da criança pequena (Chaves, 2008).

Esse ensino deve, assim, partir da zona de desenvolvimento real ou efetiva (manifestada pelas aprendizagens já realizadas pela criança) para atuação na zona de desenvolvimento próximo (momento caracterizado por aquilo que a criança só realiza com a ajuda de outras pessoas) (Vygotsky *et al.*, 1988).

Essa compreensão tem uma significação para a atuação pedagógica potencialmente humanizadora, considerando que as aprendizagens infantis não acontecem por meio de qualquer "atividade". Sobre esse assunto, esclarece Leontiev (1988, p.68):

Por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Assim, ao longo da vida, são realizadas atividades distintas, no entanto, a atividade principal é a maior provocadora de saltos qualitativos no desenvolvimento humano; no caso das crianças no início do Ensino Fundamental, a brincadeira é a atividade principal e não basta a mudança de nível de ensino da Educação Infantil para o Ensino Fundamental para que haja a mudança de atividade principal, nem tampouco vale "adiantar" a mudança dessa atividade principal: não é porque a criança está no Ensino

Fundamental que não possa nem precise mais brincar. A brincadeira parece ser vista com menos privilégio do que o estudo, pelo entendimento de que há neste maior caráter de seriedade, de maneira geral.

Elkonin (1987), Leontiev (1988), Mukhina (1996), Elkonin (1998) e Vygotsky (2009), enfatizam que no faz de conta a criança representa aquilo que ainda não pode fazer sozinha. Trata-se de um modo particularmente infantil de conhecer as relações sociais, de estabelecer relacionamento com outras crianças e, nesse processo, de desenvolver capacidades especificamente humanas, como a memória e a atenção voluntárias, a comunicação, a função simbólica da consciência, a imaginação.

Na brincadeira de faz de conta ou de papéis sociais (Arce & Duarte, 2006), a criança manuseia um objeto como se fosse outro, conferindo a ele um novo nome, de acordo com o jogo e manipulando-o de acordo com essa nova nomenclatura (Vygotsky, 2009). Esse objeto substituto transforma-se em suporte para as ações mentais.

Essa brincadeira embasa-se nas relações estabelecidas pelas pessoas em determinadas situações temporais e sociais, e, nas condições de vida da criança, se torna demonstrativa das relações humanas interpretadas por ela. A unidade básica do jogo infantil é caracterizada, assim, pelo papel assumido pela criança e pelas ações pertinentes à interpretação desses papéis sociais.

Com esse entendimento, a fim de que a brincadeira chegue ao seu apogeu (caracterizado pela representação da relação travada entre as pessoas, na qual cada criança assume um papel bem definido previamente, representante das condutas inerentes a ele) e cumpra seu papel e valor no desenvolvimento cultural infantil, a criança precisa brincar.

Mesmo antes de a criança escrever convencionalmente, quando realiza atividades lúdicas, por exemplo, constituem-se bases necessárias e orientadoras para a aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, quando o(a) professor(a) intencionalmente

propõe situações, espaço, material e permite que a criança seja ativa no processo das atividades lúdicas, esta poderá fazer escolhas essenciais para suas representações por meio do faz de conta.

Com essa perspectiva de inserção ativa da criança nas propostas pedagógicas, se o(a) professor(a) organizar situações motivadoras e, ao mesmo tempo, respeitar o momento da infância, proporcionando espaços para a brincadeira, de forma a desenvolver diferentes linguagens, no final da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, a criança passa a ter motivações cognitivas - especialmente aquelas decorrentes da sua situação de maior autonomia, relacionamento com os outros de forma mais convencional do ponto de vista do adulto, cobrança do outro em relação ao conhecimento da leitura e da escrita -, de sorte que a brincadeira passa ao segundo plano e o estudo, mediante as intervenções do(a) professor(a), passa a ser a atividade principal (Mukhina, 1996).

Práticas de pesquisa e de extensão universitárias: percursos e resultados

O Projeto de Pesquisa e Extensão "Articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental: brincadeiras, brinquedos e brinquedotecas" teve como finalidade a organização, o desenvolvimento e a avaliação de estratégias de formação continuada de professor(a)s atuantes na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, com base em discussões de dados coletados sobre concepções de brincadeira e do papel do(a) professor(a) em situações lúdicas, considerando questionários aplicados às professoras³ parceiras da pesquisa e observações da prática pedagógica por elas organizadas e desenvolvidas, em encontros de estudos coletivos com essas profissionais.

Além da formação em serviço dessas profissionais, teve-se como objetivo a formação inicial

³ As profissionais parceiras da pesquisa eram todas do sexo feminino. Em consideração a essa especificidade, quando nos referirmos a elas, grafaremos *professoras*.

de estudantes de um Curso de Graduação em Pedagogia, e também, a constituição das autoras deste artigo como professoras do Ensino Superior e pesquisadoras dedicadas aos saberes e práticas da/para a Educação Infantil.

Conforme já apontado, este artigo foi baseado em estudos teóricos refletindo especialmente sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação de crianças pequenas. Além desses estudos, foi realizada investigação de campo numa Escola Municipal de Educação Infantil e noutra de Ensino Fundamental, na cidade de Marília (SP).

Conforme ressaltado, a pesquisa foi feita em uma instituição de Educação Infantil, no ano de 2010 e, em 2011, efetivou-se numa Escola de Ensino Fundamental, na qual a maior parte das crianças veio de uma instituição de Educação Infantil onde a pesquisa se deu anteriormente.

Durante a observação das instituições e de seu funcionamento, foi possível perceber a inexistência de um espaço específico para as brincadeiras, o que inclui o faz de conta, bem como os momentos de reflexão sobre o assunto. No Ensino Fundamental, esse cenário se agrava, considerando que, embora haja praticamente os mesmos espaços mencionados, normalmente, o sistema de rodízio a que os grupos de crianças têm que se submeter dá pouca margem ao envolvimento desses sujeitos naquilo que fazem. Os tempos são curtos em cada espaço e, conforme relatam as professoras, quando se começa uma brincadeira, por exemplo, logo se tem que sair do espaço para outro grupo de professora e crianças ocupar.

A partir dessa realidade observada e dos conhecimentos sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, os percursos metodológicos foram organizados em seis momentos:

1) Consulta a fontes de informação digitais (tais como a Athena - Unesp) para coleta de dados necessária à revisão bibliográfica sobre brincadeira, brinquedos e brinquedoteca;

2) Validação do roteiro do questionário-piloto e aplicação do primeiro questionário às professoras participantes da pesquisa;

3) Observação, fotografia e registro por escrito, em diário de campo, de situações da prática pedagógica relativas às brincadeiras propostas pelas professoras parceiras;

4) Encontros coletivos⁴ com essas profissionais, para análises e considerações acerca das observações e fotografias de situações de suas práticas pedagógicas, bem como de concepções apresentadas nos questionários aplicados, com análises de fundamentação teórica conseguida em revisão bibliográfica;

5) Construção de uma brinquedoteca na escola, com envolvimento das professoras participantes da pesquisa;

6) Aplicação de segundo questionário, com o mesmo roteiro utilizado na segunda etapa da pesquisa.

Ressalta-se que tais procedimentos metodológicos envolveram as estudantes do curso de Pedagogia, as professoras parceiras da pesquisa e as pesquisadoras, no processo de estudo e reflexões sobre a prática, vislumbrando mudanças oportunas na realidade escolar.

Primeiramente, conforme anunciado, foram levantados, em fontes de informação digitais da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade de São Paulo (USP), trabalhos com foco nos temas "brincadeira" e "brincar na Educação Infantil". Também foram selecionados artigos em periódicos.

Para a validação do roteiro, foi aplicado questionário-piloto com o auxílio de duas professoras com as mesmas características das profissionais envolvidas na pesquisa. O questionário foi composto por vinte questões abertas e fechadas. Essas questões trataram de assuntos como: lugares, materiais e tem-

⁴ Na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), em 2010, este trabalho contou inicialmente com a participação de seis professoras. No percurso da investigação, uma delas foi transferida para outra escola e finalizamos as ações com cinco educadoras. Em 2011, nossas parceiras foram cinco professoras atuantes no primeiro ano do Ensino Fundamental.

pos para as brincadeiras; papel do(a) professor(a) nas brincadeiras; papel da brincadeira em outras aprendizagens.

Após a validação do questionário, esse instrumento foi aplicado às participantes da pesquisa e, depois, foram realizadas 30 horas de observação nas turmas pesquisadas em cada escola.

As estudantes observaram momentos destinados à brincadeira, dentre as quais o faz de conta, o local onde as brincadeiras aconteciam, os materiais destinados a esse fim, o tempo, enfim, quais condições concretas eram ofertadas às crianças para a realização da atividade oferecida. Além disso, outros fatores foram acompanhados: o papel da professora nessas atividades e como e do que as crianças brincam.

Especificamente em relação ao trabalho realizado em 2010, na escola de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que as observações eram realizadas, ocorreram encontros mensais com todos os envolvidos na investigação (pesquisadores e parceiros da pesquisa, no caso, as professoras). Nesses encontros, houve estudo da Teoria Histórico-Cultural, com foco no desenvolvimento infantil e na importância da brincadeira e, a partir dos dados coletados (fotografias e registro das situações observadas), foram feitas reflexões e indagações sobre a prática.

Neste ano de 2011, já se iniciaram os encontros com as professoras atuantes numa escola de Ensino Fundamental, e os relatos dessas profissionais motivaram a novas reflexões, como relatado a seguir.

No final do processo de pesquisa e início de uma nova tentativa de reconstrução das atividades, na instituição de Educação Infantil, construiu-se uma brinquedoteca, com a participação das professoras e das estudantes universitárias. Depois dessa construção, novamente o mesmo questionário foi aplicado às professoras participantes, para confronto com o anterior. Em relação a esses percursos finais, no que se refere à pesquisa na escola de Ensino Fundamental, os encaminhamentos serão efetuados no segundo semestre deste ano.

Desse percurso, nas duas realidades, destacamos alguns resultados.

Nos encontros com as professoras em ambas as escolas, evidenciamos primeiramente que a atividade da criança ou do(a) professor(a) não pode se caracterizar como qualquer fazer no âmbito escolar. Para esse entendimento, retoma-se, com base na Psicologia Histórico-Cultural, que atividade se caracteriza pela experiência mobilizadora do uso e aperfeiçoamento de capacidades mentais, em momentos nos quais o sujeito pode conciliar o objetivo almejado ao motivo que impulsiona suas ações.

Na prática pedagógica, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, essa ideia tem uma implicação essencial, desqualificando as tarefas vazias de sentido, propostas pelo(a) professor(a) e realizadas pela criança, incapazes, de uma maneira geral, de motivar aprendizados essenciais ao desenvolvimento pleno na infância; tampouco de conseguir envolver a criança e o adulto como sujeitos ativos, capazes de fazer, ser e de se relacionar como protagonistas de suas ações.

Enfatizou-se a atividade humana como promotora de desenvolvimento cultural da pessoa a partir de condições adequadas de vida e de educação. Para o grupo de pesquisadoras (professoras participantes da pesquisa e autoras deste artigo, coordenadoras da investigação), essa ideia assumiu lugar orientador das reflexões deste artigo, porque os dados coletados revelaram a presença de situações mediadoras de atividade colaborativa entre adultos e crianças e entre as crianças.

Considerou-se que o envolvimento ativo da criança pode ser provocado nas situações de brincadeira e em atividades produtivas e plásticas, de movimento, de comunicação.

Na contramão dessas compreensões, as professoras relataram, nas duas escolas, a ênfase em tarefas relativas à linguagem escrita, principalmente voltadas para a percepção, se a criança está ou não alfabetizada, por meio de classificações oriundas de pesquisas de Ferreiro (1999), em níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Em virtude disso, embora o discurso da equipe gestora proclame que as crianças da Educação Infantil

e do primeiro ano do Ensino Fundamental devam brincar, na maior parte do tempo, até a brincadeira se torna didatizada, isto é, voltada para algum fim pedagógico.

De modo especial, as práticas educativas observadas e as respostas das professoras ao questionário aplicado evidenciaram:

- O papel secundarizado da brincadeira na rotina semanal das crianças de cinco e seis anos. Os lugares reservados para os brinquedos, muitas vezes, são inacessíveis às crianças;

- O papel passivo da criança no interior das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Por exemplo, essa passividade se expressa na falta de tempo para envolvimento, participação ativa e escolhas das crianças, na construção da rotina;

- Atitudes e ações docentes possíveis de serem consideradas espontaneístas, nos momentos de brincadeira, mesmo que as professoras investigadas sequer aparentem ter consciência disso. Um exemplo são episódios da prática pedagógica aparentemente fundamentados na ideia de brincadeira como "coisa que não é séria" e, em virtude disso, sua secundarização na educação das crianças de cinco e seis anos, ao lado do privilégio de situações consideradas "sérias", fundamentais e pedagógicas, tais como registros de palavras e números.

Essa compreensão de brincadeira desconsidera seu papel como atividade capaz de provocar revoluções (Vygotsky, 2009) no desenvolvimento pleno e completo da criança pequena. De acordo com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, como já enfatizado, mediante a brincadeira, a criança tem a possibilidade de formar e ativar o uso de capacidades fundamentais ao seu processo de humanização.

Essas ideias ratificam, portanto, a necessidade de um enfoque atento às especificidades dos aprendizados conquistados na infância e de sua importância, no processo em que a criança amplia suas possibilidades de compreensão da realidade e de expressão. Nesse sentido, tornam-se essenciais reflexões sobre a particularidade dos processos de ensino intencionais e conscientemente organizados,

na infância, particularmente no que concerne ao lugar ocupado pela atividade lúdica na rotina diária e semanal das escolas infantis e às formas típicas de aprendizagem da criança pequena.

Conclui-se este artigo com as pesquisas em construção, mas com alguns pontos possíveis de destaque: o Ensino Fundamental de nove anos está em prática, no entanto, há necessidade ainda de tanto as políticas públicas como a ação docente e da equipe escolar, em seu conjunto, serem capazes de refletir sobre a infância e suas particularidades e como, por que e para que possibilitar ao máximo o desenvolvimento de atividades principais, bem como a mudança, de maneira eficaz, de uma atividade principal para outra. Para tanto, serão necessárias reorganizações das rotinas, dos espaços, dos tempos, dos materiais e das experiências ofertadas, refletidas em situações de formação inicial e continuada de professores e amparadas do ponto de vista político e pedagógico.

Referências

- Arce, A.; Duarte, N. (Org.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.
- Arelaro, L. O ensino fundamental no Brasil: avanços perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, v.26, n.92, p.1039-1066, 2005.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- Brasil. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação*. Brasília: INEP, 2001.
- Brasil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006a. Seção 1, p.1.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006b.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, 18 dez. 2009a. Seção 1, p.19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2010.

Chaves, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: Faustino, R.C.; Chaves, M.; Barroco, S.M.S. (Org.). *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural*. Maringá: EDUEM, 2008. p.75-89.

Elkonin, D.B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V.; Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Progreso, 1987. p.104-124.

Elkonin, D.B. *Psicología do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Ferreiro, E. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Klein, S.B. O ensino fundamental de nove anos e infância: algumas considerações. In: Congresso Paulista de Educação Infantil, 5., 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 2009. p.30.

Leite Filho, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: Garcia, R.L.; Leite Filho, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DPJA, 2001. p.29-58.

Leontiev, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Leontiev, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vygotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p.59-83.

Maciel, F.I.P.; Baptista, M.C.; Monteiro, S.M. (Org.). *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: CEALE, 2009.

Mukhina, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Pasqualini, J.C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vygotsky, Leontiev e Elkonin*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

Vygotsky, L.S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

Vygotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 1988.

Recebido em 28/7/2011, reapresentação em 10/10/2011 e aceito para publicação em 20/10/2011.

A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras

The six-year-old child in elementary school from the perspective of mothers and teachers

Michelha Vaz Pedrosa¹

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello²

Resumo

A presente pesquisa investigou como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental e a imagem que têm da alfabetização nas turmas de seis anos, buscando verificar a existência de influência de sua parte sobre o trabalho das professoras neste quesito. O estudo desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação, o questionário, a entrevista semiestruturada e o diário de campo. Os sujeitos pesquisados foram seis mães e cinco professoras regentes do primeiro ano de escolaridade de duas escolas da rede pública municipal de educação da cidade de Muriaé, estado de Minas Gerais. Os resultados indicaram uma tendência por parte das mães em associar o atual primeiro ano de escolaridade à antiga primeira série, o que as leva, em muitos momentos, a depositar sobre a criança de seis anos e sobre o trabalho da escola as mesmas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento antes depositadas nas crianças de sete anos.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino fundamental. Família. Infância.

Abstract

This study investigated how mothers represent the six-year-old child entry in Elementary School, as well as how they represent the literacy in classes of six-year-old children, looking for the existence of a possible influence from them in teacher's work in this matter. The study was developed through a qualitative approach, using observation, questionnaire, semi-structured interviews and field diary as instruments for data collection. The study was made with six mothers and five regent teachers of the 1st school year in two public schools in the city of Muriaé, in the state of Minas Gerais. The results indicated a tendency from the mothers to associate the current first school year to the old first grade, what leads, in many moments, to putting over the six-year-old child and the school work the same learning and development expectations deposited before in seven-year-old children.

Keywords: Literacy. Elementary school. Family. Childhood.

¹ Pedagoga, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Núcleo de Gestão Pedagógica. Estr. da Tartaruga, s/n., Muquiçaba, Guarapari, ES, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.V. PEDROSA. E-mail: <michelha.pedrosa@ufv.br>.

² Professora Doutora, Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação. Viçosa, MG, Brasil.

Introdução

O presente estudo insere-se na temática do Ensino Fundamental de nove anos e resulta de uma pesquisa de mestrado realizada no ano de 2010 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (MG).

Tomando como referência pesquisas realizadas na área (Carneiro, 2006; Capuchino, 2007; Abbiati, 2008; Araújo, 2008; Abreu, 2009; Barbosa, 2009; Costa, 2009; Dantas, 2009; Oliveira, 2009), pode-se observar uma ausência de discussão quanto ao recebimento e apreensão da mudança do Ensino Fundamental para nove anos por parte das famílias. Nesse sentido, procurou-se ter como objeto de estudo a relação família e escola no contexto da passagem do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a inserção das crianças de seis anos.

A aprovação da Lei Federal nº 11.274/2006 estabelecendo a duração de nove anos do Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade ocorreu no intuito de atender as demandas por uma educação de melhor qualidade para todos. A justificativa para a ampliação dos anos de escolaridade obrigatória, com a inclusão das crianças de seis anos, pauta-se no fato de que com maior tempo na escola as crianças tenham mais oportunidades de aprender, sendo as camadas populares as mais beneficiadas - tendo em vista que as crianças das classes mais favorecidas já frequentam a escola aos seis anos de idade. "A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar" (Brasil, 2004, p.17).

A mudança do Ensino Fundamental para nove anos de duração tem gerado novas discussões e intensificado outras no meio educacional. Dentre elas, podemos destacar as rupturas existentes durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como a antecipação da alfabetização durante os primeiros anos de escolaridade - em especial, no primeiro ano do Ensino Fundamental (Campos, 2009).

As pesquisas de Araújo (2008) e Costa (2009) mostraram que as professoras das turmas de 1º ano (crianças de seis anos) têm se sentido angustiadas, ansiosas e desorientadas quanto ao trabalho a ser desenvolvido, o que tem refletido na implementação da política do Ensino Fundamental de nove anos.

Um dos fatores evidenciados pelas professoras como justificativa para a ansiedade que têm enfrentado é a pressão exercida pela escola e pela família para que as crianças sejam alfabetizadas com mais rapidez; não entendendo, portanto, que a alfabetização trata-se de um processo que deve ocorrer ao longo do ciclo da infância, conforme apresenta a proposta governamental.

Dessa forma, no presente trabalho, voltou-se o olhar para a relação família e escola no contexto da passagem do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a inserção das crianças de seis anos, tendo em vista que a família - por intermédio de suas ações materiais e simbólicas - tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas.

O objetivo geral deste estudo foi investigar como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, assim como investigar a representação que elas têm da alfabetização nas turmas de seis anos, buscando verificar a existência de uma possível influência de sua parte sobre o trabalho das professoras.

Ensino fundamental de nove anos, alfabetização e letramento

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração destaca-se como uma das medidas de busca de melhoria da qualidade da Educação Básica oferecida a um grande número de crianças e jovens que têm deixado a escolarização obrigatória sem saber ler e escrever ou, embora dominem as habilidades básicas, não são capazes de utilizá-las na vida cotidiana ou na escola. Dessa forma, essa ampliação pretende assegurar a todos os

brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais - neles compreendidos a alfabetização e o domínio da língua escrita -, já vivenciados por camadas sociais mais favorecidas (Pedrosa, 2006).

A proposta salienta a importância dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, destinados às crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, respectivamente. Esses três primeiros anos de escolaridade devem destinar-se "à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e letramento", levando em consideração os diferentes ritmos das crianças, pois algumas necessitam de mais de duzentos dias letivos para sua alfabetização e letramento, em conjunto com outras áreas do conhecimento (Brasil, 2008, p.1).

A proposta não deixa de salientar o dever dos professores de trabalhar de forma inter e multidisciplinar, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento de cada aluno e respeitando as diversas expressões, assim como o aprendizado das áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2008).

Para Monteiro e Baptista (2009), o papel desempenhado pela escola na inserção da criança na cultura escrita é mais importante ainda quando se trata de crianças que têm pouco ou nenhum acesso a materiais escritos.

[...] a escola, para esse segmento se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que permitam usufruir a cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos (Monteiro & Baptista, 2009, p.20).

Antes de tratarmos das questões referentes à alfabetização da criança pequena, faz-se necessário elucidar dois conceitos aqui fundamentais para a compreensão da discussão. São eles: a alfabetização e o letramento. Para tanto, toma-se como referência os estudos de Magda Soares.

Soares (2004, p.11) define alfabetização como "processo de aquisição do sistema convencional de

uma escrita alfabética e ortográfica" e letramento como "desenvolvimento de habilidade de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita". Esses processos são, na visão da autora, complementares e interdependentes, pois a alfabetização desenvolve-se no contexto da aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, através de atividades de letramento, e estas se desenvolvem, por sua vez, no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, dependente da alfabetização. Esses processos se estendem por toda a vida do indivíduo.

Ainda, segundo Soares (2004, p.47):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Da mesma forma, Freire (2001) leva a compreender a importância de uma prática democrática e crítica da leitura do mundo e da palavra, em que a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas ser desafiadora, ajudando a pensar, analisar e transformar a realidade.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2001, p.11).

As crianças entram em contato com a escrita no cotidiano por meio de rótulos de embalagens, placas, histórias lidas por outras pessoas etc., e por meio dessas experiências vão se constituindo como sujeitos letrados. Dessa forma, para Soares (2004, p.24):

[...] mesmo a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda 'analfabeta', porque não aprendeu a ler e a

escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

A aprendizagem da leitura e da escrita compreende, segundo Kramer (2004), dimensões simbólicas, expressivas e culturais, tendo, portanto, uma função social e cultural. Nesse sentido, o professor alfabetizador precisa estar atento ao meio social no qual a criança está inserida e levar em consideração esse fator no momento de organizar seu trabalho, na escolha dos métodos e atividades.

O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças (Brasil, 2004, p.20).

Muito se tem discutido sobre o momento ideal para trabalhar a aquisição da língua escrita. Para Baptista (2009), a questão é complexa, podendo o debate em torno desta ser dividido em duas posições hegemônicas: uma que defende o início do trabalho com a língua escrita desde a Educação Infantil, que vê e avalia o mesmo como uma medida compensatória e propedêutica, de forma a garantir melhores resultados nas etapas futuras da educação; e outra posição que considera inadequado o trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação do modelo escolar típico do Ensino Fundamental. Para os defensores dessa concepção, ensinar a ler e escrever seria o mesmo que tirar das crianças a possibilidade de viver em plenitude o momento da infância.

Campos (2009) defende uma posição intermediária. Para a autora, é necessário integrar os currículos da Educação Infantil e das primeiras séries. O trabalho por meio de um programa dirigido para as diversas áreas do conhecimento não implica necessariamente numa prática de escolarização precoce nos moldes tradicionais.

A proposta governamental destaca a importância do trabalho de alfabetização e letramento a ser realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental não representar rupturas com as experiências vivenciadas anteriormente pela criança, seja na escola, seja na família. Alerta, ainda, para a não transferência dos conteúdos da antiga 1ª série para as crianças de seis anos, respeitando, assim, suas características e necessidades.

Métodos

O presente estudo desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa. Os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa, procedimentos capazes de proporcionar melhor compreensão dos fenômenos. A pesquisa qualitativa trabalha com significados, crenças, valores etc. Ela responde a questões muito particulares, busca entender um fenômeno específico em profundidade, ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações; além disso, trabalha com descrições, comparações e interpretações, preocupando-se nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2004). Uma das principais características da investigação qualitativa é a coleta de dados por meio da interação direta do pesquisador com o fenômeno em questão. Este estudo envolveu a obtenção de dados verbais e processos interativos por contato direto da pesquisadora com a situação estudada, procurando entender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos; o que implicou certo grau de subjetividade.

Na pesquisa qualitativa, a coleta de informações pode envolver diversos instrumentos. Para a realização dessa investigação foram utilizados a observação, o questionário, as entrevistas semies-

truturadas e o diário de campo, tendo como *locus* duas escolas públicas da rede municipal de Muriaé (MG). Os sujeitos pesquisados foram seis mães e cinco professoras de crianças do primeiro ano de escolaridade.

As observações aconteceram durante as reuniões de pais e objetivaram acompanhar o diálogo estabelecido entre famílias e professoras. O questionário objetivou fornecer subsídios quanto ao perfil das famílias, bem como selecionar os entrevistados.

As entrevistas foram feitas às mães e às professoras. As entrevistas com as mães objetivaram captar a forma como interpretam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, como entendem o processo de alfabetização no primeiro ano deste ensino face às novas mudanças, bem como as suas expectativas e influência sobre o trabalho do professor no que diz respeito à alfabetização nesse contexto. Já a entrevista com as professoras objetivou verificar se existe influência por parte da família sobre o seu trabalho com a alfabetização.

As entrevistas foram gravadas em gravador digital e, posteriormente, transcritas para a realização do processo de análise. As informações obtidas nas entrevistas foram analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1988).

Utilizou-se, ainda, como uma medida auxiliar, o diário de campo, no qual foram registradas notas de todas as informações complementares ao trabalho de campo, as impressões, o que a pesquisadora observava e sentia, bem como alguns diálogos.

Resultados e Discussão

A entrada da criança de seis anos no ensino fundamental

A entrada da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental aparece representada nas falas das mães como uma ruptura com as práticas atribuídas à Educação Infantil. Há um marco entre o fim das brincadeiras e o início das responsabilidades e

compromissos: momento de aprender, levar mais a sério o estudo, o dever de casa, a cópia, em que o tempo de recreio e das brincadeiras é reduzido, hora de cobrar mais, maior volume de atividades, dentre outros.

A entrada no Ensino Fundamental aparece como um momento de mudança em relação às posturas e práticas antes desenvolvidas na Educação Infantil, sendo esse momento, como aponta Gomes (2001), marcado pela associação com o fim das brincadeiras e o início da aprendizagem de fato.

As mães entendem que houve mudanças: a pré-escola, nesse contexto, aparece como um espaço prazeroso, de brincadeira, onde se faz amizade e não um ambiente de aprendizagem. Diferentemente, o Ensino Fundamental é apontado como lugar da linguagem escrita, que exige trabalho, destituído de prazer, predominando a cópia e a decodificação, lugar de ser aluno, de trabalho, e não de ser criança, de brincadeira.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, o brincar aparece como uma exceção ao trabalho, uma quebra na rotina diária, algo espontâneo e desorganizado que não se encaixa no dia a dia de um espaço que as crianças frequentam para ter acesso ao saber. Tal fato, como aponta Costa (2009), mostra a desvinculação no cotidiano escolar das atividades lúdicas e das brincadeiras das demais atividades desenvolvidas; como se a brincadeira não fosse capaz de desenvolver a capacidade cognitiva das crianças.

Apesar da maioria das mães sinalizarem, em alguns momentos, para o fato de o filho ainda ser “novinho para estar na primeira série”, de ser “muita responsabilidade para pouca idade”, que “pensa muito ainda em brincar”, de não poder “apressar demais”, apontando, assim, para as especificidades da criança de seis anos; por outro lado, acabam por atribuir a entrada mais cedo no Ensino Fundamental às mudanças do mundo moderno - que passam a exigir cada vez mais da criança -, à evolução da sociedade, da tecnologia e das próprias crianças, considerando ser o filho quem deva se adaptar à mudança.

Importa destacar nas falas das mães que as crianças manifestam, em alguns momentos, o seu

descontentamento com o tempo do recreio que é curto, com o fato da professora não deixar mais brincar, desenhar, colorir em sala de aula, só ficar escrevendo. Nos dias em que as crianças brincam, vão ao quarto de brinquedo, ao cinema, saem da rotina de atividades de leitura e escrita, sentem-se felizes. Tal situação foi apontada por Costa (2009), ao mostrar como as crianças de seis anos burlavam as situações de ordem vigente para brincar. Para Costa, isso ocorre pelo fato da escola deixar as atividades lúdicas em segundo plano em detrimento de atividades as quais julgam permitir o domínio da leitura e escrita.

A marca da entrada no Ensino Fundamental aparece representada pelas mães como sendo o início da aprendizagem e, de forma preponderante, a aprendizagem da leitura e escrita. Para as mães, o fato de a criança começar mais cedo no ensino obrigatório traz a expectativa de que antecipe o processo de aprendizagem.

Ao verem os filhos iniciarem a escolaridade obrigatória, as mães parecem voltar suas expectativas para a alfabetização deles, manifestando satisfação em vê-los conhecendo o alfabeto, juntando as letras, lendo palavras e livros. Campos (2009) alerta para o lugar quase exclusivo que as atividades de alfabetização ocupam nos currículos dos primeiros anos, assim como para a pressão pela alfabetização em um ano. Esta pressão é apontada nos trabalhos de Araújo (2008) e Costa (2009) como sendo um dos fatores responsáveis pela ansiedade e angústia das professoras frente ao trabalho de alfabetização no primeiro ano.

Associada ao domínio da leitura e da escrita, a entrada da criança de seis anos no ensino obrigatório aparece também representada pela metade das mães como um meio de afastar os filhos da rua e da criminalidade, especialmente de um possível envolvimento com furtos, uso e tráfico de drogas.

Para essas mães, a escola aparece como um lugar seguro, onde os filhos estariam protegidos das más influências. O fato de o filho ser obrigado a começar os estudos um ano mais cedo representa, para elas, um ano a menos de tempo ocioso na rua, onde, por meio das más influências, pode começar a

"inventar moda", "mexer nas coisas dos outros", como veem acontecer com tantas crianças. Acreditam que a disciplina imposta pela escola, como "não poder sair" e "não poder ficar na rua", poderá auxiliar na educação dos filhos para que eles se acostumem a um padrão de comportamento onde se deva ficar mais dentro de casa.

Para as mães, a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental representa uma mudança positiva, pela possibilidade de proporcionar um tempo maior de aprendizagem para os filhos. A escolarização é representada como algo importante para o futuro deles por ser vista como instrumento capaz de garantir-lhes um bom posicionamento profissional.

Alfabetização nas turmas de seis anos

Foi possível inferir, através das entrevistas com as mães, que há por parte de todas elas o desejo e a satisfação de que o filho aprenda a ler e escrever já no primeiro ano de escolaridade, mesmo que sejam apenas palavras simples.

As mães entendem a alfabetização como sendo um processo, por perceberem a existência de fatores como, por exemplo, as especificidades da infância e os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados pelas crianças. As mães percebem que nem todas as crianças encontram-se no mesmo nível de aprendizagem e desenvolvimento. Por mais que tenham expectativas de que os filhos aprendam, elas mesmas concluem não ser possível a todos alcançar tal objetivo ao mesmo tempo. Logo, acabam por apontar para questões relevantes, como o respeito às especificidades da criança de seis anos, bem como a heterogeneidade existente nas turmas.

As mães demonstram compreender o momento da infância por que passam as crianças dessa faixa etária - especialmente a necessidade e o interesse pelas brincadeiras -, embora desejem que o filho aprenda a ler e a escrever no primeiro ano de escolaridade. Mesmo sem possuir melhores conhecimentos da proposta governamental oficial, pode-se

considerar que elas acabam por perceber a alfabetização como sendo um processo, o qual não se encerra ao final do primeiro ano de escolaridade, tendo em vista que algumas crianças não conseguem alcançá-la tão rapidamente.

O trabalho em ciclo proposto para o Ensino Fundamental é apontado na proposta governamental como uma oportunidade para que as crianças tenham respeitados os seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento individuais, justamente por entender que a aprendizagem ocorre por meio de um processo.

Apesar de perceber os diferentes ritmos de aprendizagem entre as crianças e de saber que a alfabetização se trata de um processo, a alfabetização já no primeiro ano de escolaridade aparece representada como motivo de orgulho para as mães, gerando até certo *status* entre elas.

Torna-se importante, ainda, considerar que as próprias mães ao relatarem a satisfação de que o filho aprenda a ler e a escrever já no primeiro ano de escolaridade confirmem perceber que alcançar tal nível não é algo tão comum para todas as crianças.

Para essas mães, a meta da alfabetização deve ser cumprida, caso contrário, acreditam que os filhos poderão ser prejudicados no futuro. Tal concepção leva as mães a utilizarem-se de comparações entre as crianças dentro da mesma escola ou entre escolas diferentes.

A forma de pensar dessas mães faz com que reforcem as atividades por conta própria, "treinem" os filhos em casa por meio da cópia, do caderno de caligrafia, dentre outros.

Para Baptista (2009), a valorização do trabalho com a linguagem escrita com crianças menores de sete anos deve-se ao fato deste ser visto como uma medida compensatória ou propedêutica a fim de se obter bons resultados nas etapas futuras da Educação Básica.

Uma das mães manifesta o medo de que o filho não se alfabetize e venha a sofrer por isso futuramente. O fato de não haver mais a repetência faz com que se estipule como uma meta a alfa-

betização do filho no primeiro ano de escolaridade. Acredita que, se passar para o ano seguinte sem ter atingido um mínimo de aprendizagem e desenvolvimento, ele poderá sofrer por não conseguir acompanhar o ritmo da turma.

Para Nogueira (2006, p.161), é crescente a preocupação dos pais com o sucesso ou fracasso escolar dos filhos, seja na escola, seja na profissão. Para tanto, os pais buscam, de forma cada vez mais intensa, alocá-los na sociedade da melhor forma possível, mobilizando estratégias que visem elevar a competitividade e as chances de sucesso, especialmente em se tratando do sistema escolar, que ganha, de forma crescente, importância como "instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais".

Da mesma forma, Lahire (2008, p.256) alerta para o fato do diploma se tornar uma condição cada vez mais necessária para o ingresso no mercado de trabalho em todas as classes sociais. Frente a essa realidade, os pais dos meios populares estão, aos poucos, passando a investir na escola como um importante desafio. "Em certos casos, a escola até pode invadir a família, que, com isso, destina a maior parte de seus esforços e de suas atenções para a criança".

Relação da família com o trabalho do professor

Durante as reuniões de pais foi possível observar que a alfabetização foi mencionada constantemente, seja por parte das famílias, seja por parte das professoras. O assunto central foi os avanços na aprendizagem da leitura e escrita das crianças.

Ao falarem sobre sua participação na vida escolar dos filhos, durante as entrevistas, todas as mães demonstraram compreender o quanto esta é importante. A participação na reunião de pais e as idas esporádicas à escola apareceram como as formas de contato mais direto das mães com as professoras de seus filhos. Aquelas que não podem comparecer às reuniões dizem procurar pela professora em outros momentos; quando sentem necessidade de saber

algo sobre o filho ou quando são chamadas pela professora por meio de bilhetes levados pelos filhos solicitando a sua presença na escola.

Os principais motivos que levam as mães a procurar pelas professoras dizem respeito à aprendizagem e ao comportamento dos filhos. Nas entrevistas, todas mencionaram o fato de já terem em algum momento conversado com a professora sobre a aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, apenas uma delas demonstrou exercer acompanhamento mais sistemático sobre o trabalho da professora.

Apesar de todas as mães considerarem importante a participação na vida escolar dos filhos, algumas confessam não terem muito tempo de acompanhá-los como deveriam.

As professoras afirmam que as mães perguntam, querem saber quando o filho irá aprender, o porquê de ainda não ter aprendido, no entanto, não consideram que esse tipo de atitude interfira em seu trabalho. Apenas uma das professoras disse se sentir, às vezes, um pouco insegura e inquieta devido à ansiedade das famílias, mas que, por meio do diálogo com os pais, consegue chegar a um acordo.

Todas as professoras confirmaram a existência de interesse por parte das famílias em torno da alfabetização dos filhos no decorrer do primeiro ano de escolaridade. No entanto, não consideram que esse interesse em si exerça influência sobre o seu trabalho. Para as professoras, outros fatores existentes na relação com a família influenciam mais. Dentre esses fatores mencionados pelas professoras encontram-se a falta de acompanhamento e colaboração por parte das famílias na escola e em casa, a falta de diálogo, bem como as comparações feitas pelas famílias entre as crianças e as escolas.

A falta de acompanhamento e colaboração por parte de algumas famílias na escola e em casa é uma das queixas mais frequentes e unânimes das professoras. Para elas, as famílias não veem a educação como uma parceria e entrosamento entre escola e casa.

Para as professoras, o acompanhamento da família é um dos fatores a auxiliar as crianças a se desenvolverem melhor em seu processo de alfabe-

tização. Assim como aponta Soares (2004), o contato com a escrita no cotidiano por meio de rótulos, embalagens, placas, histórias lidas por outras pessoas, são experiências que vão constituindo essas crianças como sujeitos letrados.

Para Vygotsky (1998), no percurso de desenvolvimento da pessoa humana, o meio cultural, assim como as relações entre os indivíduos, é de extrema importância. Nesse sentido, um ambiente doméstico ativo e sistematicamente informador, assim como uma intervenção escolar deliberada, pode fazer a diferença quanto ao acesso e apropriação completa do sistema de escrita.

As professoras confirmam haver certa ansiedade das famílias para que a criança se alfabetize, associando tal fato à falta de diálogo entre família e escola, assim como do desconhecimento ou da má interpretação da proposta do Ensino Fundamental de nove anos.

Para as professoras, boa parte dessa ansiedade e interesse das famílias em torno da alfabetização no primeiro ano de escolaridade deve-se ao desconhecimento da proposta do Ensino Fundamental de nove anos por parte delas. Segundo as professoras, devido a esse desconhecimento, as mães não entendem a importância de associar o trabalho de leitura e escrita com as questões específicas da infância, como coordenação motora, lateralidade, ludicidade, dentre outras, como acontecia antes na Educação Infantil. Tal fato tem levado as mães a cobrarem atividades antes destinadas à primeira série.

O desconhecimento da proposta, assim como a falta de diálogo entre família e escola no que diz respeito ao trabalho a ser efetivado com o Ensino Fundamental de nove anos, preocupa as professoras. Elas consideram que algumas crianças estão sendo prejudicadas pela cobrança das famílias em torno do seu bom rendimento. Uma questão levantada pelas professoras diz respeito à "queima de etapas" pelas crianças em detrimento da alfabetização, o que tem acarretado problemas nos anos seguintes de escolarização.

A fala das professoras confirma a concepção de ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Funda-

mental por parte das famílias; fato evidenciado nas entrevistas com as próprias mães. Todas as professoras confirmam a necessidade de se estabelecer um maior diálogo com as famílias.

Uma das professoras assume ter faltado mais explicações por parte da escola para com a família sobre a mudança no Ensino Fundamental, o que, em sua opinião, "causou uma bagunça na cabeça das pessoas". Todas as professoras confirmam a necessidade de se estabelecer um maior diálogo com as famílias, necessidade essa, ressaltada por Nogueira (2006, p.161):

Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será - ao menos no plano do discurso - o permanente diálogo com os pais.

Outro fator a influenciar no relacionamento entre professor e família emergiu da entrevista de apenas uma das professoras, como também apareceu nas falas de duas das mães entrevistadas, julgou-se importante discuti-lo aqui. A professora confirma o interesse das famílias na alfabetização da criança no primeiro ano de escolaridade, atribuindo esse interesse às comparações feitas com outras escolas que adotam tal postura e com outras crianças da mesma faixa etária que já se alfabetizaram.

Importa destacar a existência - contrariamente ao que é proposto para o Ensino Fundamental de nove anos - de escolas adotando para com o primeiro ano de escolaridade as práticas antes destinadas à primeira série, havendo, por parte das famílias, uma identificação com tal prática. Tal fato vem confirmar a interpretação das mães de que o primeiro ano seja a primeira série, logo, a existência de cobranças em torno de um trabalho voltado para a alfabetização aos seis anos de idade. "Tanto é que eu fico assim até comparando, porque eles têm um amigo muito grande que ficou lá, (escola particular onde estudaram) que estudou com eles desde o (cita o nome da outra escola particular onde estudaram) e que hoje continua lá e ele já está lendo" (Entrevista com F).

As comparações com outras escolas e crianças, assim como a preocupação com as crianças que necessitam de um tempo mais longo para alcançar determinadas aprendizagens, aparecem de forma considerável no discurso de algumas mães; fato este confirmado pela professora.

As comparações que vêm sendo exercidas pelas famílias podem ser associadas justamente à falta de um diálogo esclarecedor por parte da escola sobre o significado prático da mudança ocorrida no Ensino Fundamental, como discutido anteriormente. As mães acabam agindo por meio de comparações por verem que algumas crianças avançam mais e outras não, da mesma forma que veem a falta de sintonia na prática da implementação da política entre as próprias escolas.

Tal fato leva a salientar a necessidade de uma maior aproximação entre família e escola por meio de um diálogo informativo e formativo, especialmente da escola para com a família. Para tanto, os profissionais da educação deverão ter claros os objetivos desta, estando sempre buscando a formação necessária. Estando bem informadas sobre os objetivos da mudança, as mães saberão respeitar mais o ritmo das crianças, bem como a importância de um trabalho que leve em consideração essas diferenças, como apontado pela proposta governamental.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo investigar como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, assim como investigar a representação que elas têm da alfabetização nas turmas de seis anos, buscando verificar a existência de uma possível influência de sua parte sobre o trabalho de alfabetização realizado pelas professoras.

A revisão teórica e a análise dos dados geraram considerações acerca dos objetivos propostos permitindo, assim, um exercício de síntese.

A entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental é vista por todas as mães como positiva, por acreditarem no fato da medida constituir benefícios para o futuro dos filhos.

Há uma tendência, por parte das mães, em associar o atual 1º ano de escolaridade com a antiga 1ª série, o que as leva, em muitos momentos, a depositar sobre o trabalho da escola e a criança de seis anos as mesmas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento antes postas na criança de sete anos.

A entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, para as mães, aparece associada à ideia de ruptura com as práticas atribuídas à Educação Infantil, sendo vista como um momento de mudança em relação às posturas e práticas desenvolvidas nesta, devido à associação com o fim das brincadeiras e o início da aprendizagem - especialmente dos conteúdos relacionados à leitura e à escrita.

Para as mães, o fato de a criança começar mais cedo no ensino obrigatório traz consigo a expectativa de que antecipem o processo de alfabetização.

Para a metade das mães entrevistadas, a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental foi representada como um meio de afastá-las da rua e da criminalidade, além de garantir-lhes a possibilidade de um futuro melhor, com dignidade, emprego, carteira assinada, diferentemente da situação vivenciada por elas.

Quanto à representação que as mães têm da alfabetização nas turmas de seis anos, foi possível constatar que há, por parte delas, o desejo e a satisfação em ver o filho lendo e escrevendo já no primeiro ano de escolaridade, mesmo que sejam apenas palavras simples.

A alfabetização nas turmas de seis anos foi apontada, pela maioria das mães, como o início de um processo. Essas mães demonstram compreender o fato de que nem todas as crianças conseguem se alfabetizar no primeiro ano. Entretanto, aquelas que conseguem são tidas como motivo de satisfação para as famílias, até de *status* entre elas.

Algumas mães chegam a encarar a alfabetização como uma meta a ser alcançada pelos filhos. Um dos fatores apontados como justificativa para tal é a não existência mais da reprovação no final do ano. Essas mães têm medo de que, passando para o ano seguinte sem alcançar determinadas habilidades

destinadas ao primeiro ano, seus filhos sofram por não conseguir acompanhar a turma no ano seguinte. Utilizam, também, de comparações com outras crianças e escolas para justificar o desejo de que os filhos se alfabetizem no decorrer do primeiro ano de escolaridade. Isso faz com que elas reforcem as atividades por conta própria em casa.

Quanto à existência de uma possível influência da família sobre o trabalho de alfabetização realizado pelas professoras, foi possível constatar que o fato de haver interesse das famílias em torno da alfabetização dos filhos no decorrer do primeiro ano não necessariamente implicou no exercício de influência sobre o trabalho das professoras, para as quais outros fatores - como a falta de acompanhamento e colaboração, a falta de diálogo e as comparações feitas entre as crianças e entre o trabalho da escola com o de outras - de fato influenciam na relação das famílias com a escola.

Ficou evidenciado o fato das mães não possuírem uma clara consciência do real significado da mudança do Ensino Fundamental para nove anos, especialmente quanto à organização em ciclo. Em suas falas não demonstraram compreender os princípios que regem essa forma de organização escolar, logo, demonstraram o medo que têm dos filhos não conseguirem se alfabetizar ao longo do primeiro ano de escolaridade e de "ficarem para trás" nos anos seguintes. Dessa forma, seria importante indagar se tal fato estaria apenas relacionado ao desconhecimento da proposta ou se a outros fatores, como a dificuldade do professor em trabalhar segundo o sistema de ciclos, e ao fato de algumas escolas estarem trabalhando com o primeiro ano de escolaridade como se fosse a 1ª série.

Os resultados apontaram para a necessidade de estreitar o diálogo família e escola, principalmente no caso das mudanças propostas para o Ensino Fundamental em nove anos, de modo que a família seja mais bem-informada por parte da escola sobre o funcionamento, em especial do sistema de ciclos. Para tanto, é necessário, primeiramente, que os professores estejam seguros das mudanças, especialmente quanto à sua nova forma de trabalho face a estas.

A mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolaridade com a inclusão das crianças de seis anos deu-se no intuito de garantir às crianças o direito a uma educação mais longa e de melhor qualidade, sem que isso represente rupturas com as práticas antes desenvolvidas na Educação Infantil e na família. Aspectos da infância, como a ludicidade, devem ser respeitados e valorizados na educação dessa criança. Para tanto, os professores necessitam estar cientes da importância do lúdico no desenvolvimento infantil, de modo a não mais permanecer com práticas onde este seja relegado a segundo plano; como foi possível constatar por meio das falas das mães entrevistadas. Tal fato leva os interessados a indagarem se não estaria faltando na formação dos professores uma discussão maior sobre a importância do lúdico na sala de aula a fim de potencializar o aprendizado por meio do despertar na criança de processos internos de desenvolvimento.

Os documentos que orientam as mudanças são claros em afirmar a necessidade de um trabalho integrado nos três primeiros anos de escolaridade de modo a respeitar o ciclo da infância. Ou seja, há heterogeneidade nas salas de aula, onde alguns necessitarão de um tempo maior que outros para consolidar determinadas habilidades e competências. Tanto as professoras quanto as mães manifestaram o fato das crianças não estarem satisfeitas com a diminuição do tempo de brincar, do maior volume de atividades de leitura e escrita. Tendo em vista que o professor é o principal mediador entre a política e a família, poderia-se indagar se não estaria faltando segurança da parte das professoras para informar melhor as famílias e não secundarizar o lúdico.

Para concluir, importa lembrar que a mudança proposta para o Ensino Fundamental apresenta respaldo teórico a fim de garantir o respeito para com a singularidade da infância, principalmente ao indicar um trabalho por meio do ciclo da infância, na qual a voz da criança não seja calada, suas necessidades e ritmos sejam respeitados e valorizados e o direito de ser criança caminhe ao lado do direito de ser aluno, sem que nenhum dos dois seja relegado a segundo plano.

Referências

- Abbiati, A.S. *A ampliação do ensino fundamental para nove anos: um estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.
- Abreu, M.M.O. *Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- Araújo, R.C.B.F. *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- Baptista, M.C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: Brasil. Ministério da Educação. *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*. Brasília: MEC, 2009. p.13-26.
- Barbosa, M.S.P. *A implementação do 1º ano do ensino fundamental de nove anos: estudos de uma experiência*. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4, de fevereiro de 2008. Orientações sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*, 10 jun. 2008. Seção 1, p.41. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 2 jan. 2010.
- Campos, M.M. Ensino fundamental e os desafios da lei nº 11.274/2006: por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeita os direitos da criança à aprendizagem. *Salto para o Futuro*, v.14, n.12, p.10-16, 2009.
- Capuchinho, A.O. *Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- Carneiro, F.H.P. *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- Costa, S.S. *Ensino fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

Dantas, A.G. *Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Freire, P. *A importância do ato de ler*. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Gomes, D.B. Caminhando com arte na pré-escola. In: Garcia, R.L. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.124-136.

Kramer, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2004.

Lahire, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

Minayo, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.9-21.

Monteiro, S.M.; Baptista, M.C. Alfabetização e letramento: o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em classes do primeiro ano do ensino fundamental. *Salto para o Futuro*, v.14, n.12, p.17-35, 2009.

Nogueira, M.A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, v.31, n.2, p.155-170, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

Oliveira, D.L. *A implantação do ensino fundamental de nove anos no estado do Paraná*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

Pedrosa, M.V. *Ensino fundamental de nove anos: uma análise do ciclo básico de alfabetização*. 2006. Monografia (Curso de Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.

Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 25/7/2011, reapresentação em 4/11/2011 e aceito para publicação em 19/12/2011.

Brincadeiras, atividades e interações das crianças do primeiro ano do ensino fundamental

Playtime, activities and interactions of children in the first year of the elementary school

Susana Inês Molon¹
Alana Soares Albuquerque²

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa "As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: atividades, diálogos, brincadeiras, imaginação e interações sociais no contexto de ensinar e aprender", que tem como objetivo compreender como as crianças de seis anos estão vivendo e experimentando a infância no contexto de ensinar e aprender. A pesquisa é de cunho qualitativo e se dá sob a orientação da abordagem sócio-histórica. A investigação foi realizada em oito turmas de primeiro ano de uma escola municipal da cidade do Rio Grande no estado do Rio Grande do Sul, por meio de observações em sala de aula e no contexto escolar, registradas em diários de campo, e de entrevistas semiestruturadas com 41 crianças de quatro turmas. As análises dos dados evidenciam que as crianças gostam de brincar na sala de aula, que o lúdico e as diferentes linguagens estão sempre presentes nas práticas pedagógicas e que a formação continuada das professoras é fundamental para compreender essa nova modalidade de ensino.

Palavras-chave: Brincadeiras. Formação continuada de professoras. Pesquisa com crianças. Primeiro ano do ensino fundamental.

Abstract

This article presents the results of the study "Six-year-old children in the nine-year Elementary School: activities, dialogues, playtimes, imagination, and social interaction in the context of teaching and learning", which has as main objective the understanding of how six-year-old children enrolled in nine-year Elementary School are living and experiencing childhood in the context of teaching and learning. This is a qualitative research and takes place under the light of social-historical approach. The study was conducted in eight classes of the first year on a public school in Rio Grande, in the state of Rio Grande do Sul, through participant observation in the classroom and school context. The data has been recorded in field diaries, and semi-structured interviews were used with 41 children of four different

¹ Professora Doutora, Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Av. Itália, km 8, Carreiros, 96201-900, Rio Grande, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S.I. MOLON. E-mail: <susana.molon@furg.br>.

² Acadêmica, Bolsista de Iniciação Científica, Universidade Federal do Rio Grande, Curso de Psicologia. Rio Grande, RS, Brasil.

classrooms. The analysis of collected and produced data makes evident that children like to play in the classroom context, the importance and constant presence of playful activities and different languages in the everyday teaching practices, and that continuing education for teachers is essential to comprehend this new teaching modality.

Keywords: *Playtime. Continuing education for teachers. Research with children. First year of the nine-year elementary school.*

Introdução

A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, embora seja obrigatória desde 2006, ainda é tema de diversos debates que circulam no cenário escolar e nas políticas educacionais. As Leis nº 11.114/2005, e nº 11.274/2006, que instituíram a redução da idade de sete para seis anos para matrícula obrigatória na escola e a ampliação da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, respectivamente, provocaram muitas incertezas, preocupações, discordâncias e interrogações tanto entre os professores quanto entre as famílias das crianças atingidas por essa nova política educacional (Mota, 2010).

Quanto às justificativas para a realização de tais mudanças no sistema de ensino, tem-se primeiramente uma tendência mundial de ampliação nos anos de escolaridade obrigatória (Brasil, 2004). Para Saveli (2008), a criança que, desde muito cedo, tem contato com o mundo da leitura e da escrita e com outros bens culturais é mais bem-sucedida no seu processo de escolarização, o que faz deste um ponto positivo da medida. A entrada mais cedo na escola fará a criança ter mais tempo para aprender e socializar-se (Santos & Vieira, 2006; Dantas & Maciel, 2010).

Outra das principais justificativas da reorganização do Ensino Fundamental é que a medida visa a aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional (Brasil, 2004). A questão da inclusão social e da maior igualdade de acesso das crianças pertencentes a famílias de baixa renda é bastante destacada na literatura (Brasil, 2004; Santos & Vieira, 2006; Saveli, 2008; Dantas & Maciel, 2010; Silva & Scaff, 2010).

Por outro lado, o processo de adaptação de todo o sistema de ensino para oferecer um ano a

mais está longe de ser algo simples (Ujiie, 2008). Um dos principais problemas dessa reorganização é a possível falta de preparação e de conhecimentos dos professores para o trabalho com as crianças de seis anos (Bordignon, 2009; Moro, 2009; Silva & Scaff, 2010). Para Bordignon (2009), faltam subsídios por parte dos órgãos governamentais para que os professores tenham condições de realizar um trabalho voltado às necessidades específicas desses alunos. Observam-se, ainda, descompassos e contradições entre os discursos e as práticas pedagógicas das professoras do primeiro ano (Bordignon, 2009; Azevedo, 2010; Lira *et al.*, 2011).

Essas discussões e polêmicas em torno da reorganização do sistema de ensino mostram que ainda há muito para ser revisto e investigado no novo primeiro ano do Ensino Fundamental. Nogueira e Peres (2011), em um estudo realizado com dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o Ensino Fundamental de nove anos, no período de 2006 a 2010, encontraram que os principais aspectos investigados estão relacionados à política de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, aos significados atribuídos pelas professoras ao Ensino Fundamental de nove anos, à alfabetização e ao letramento, à infância e às relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Desse modo, as pesquisas priorizam a implantação e a consolidação do Ensino Fundamental de nove anos, dando ênfase aos dispositivos legais, ao processo de ensino e aprendizagem (alfabetização e letramento) e às concepções de infância das professoras. Porém, pouco se indaga sobre o modo como as crianças estão vivenciando e experimentando o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Devido a escassez de estudos que focalizam a vivência das crianças quanto a essa nova situação,

está sendo desenvolvido o projeto de pesquisa intitulado "As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: atividades, diálogos, brincadeiras, imaginação e interações sociais no contexto de ensinar e aprender", que tem como objetivo principal compreender como as crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos estão vivendo e experimentando a infância no contexto de ensinar e aprender. Os questionamentos que guiam esse estudo são: o que significa para a criança essa experiência nessa nova organização dos tempos e dos espaços? Quais são as atividades, as brincadeiras, os diálogos, os jogos e as relações entre crianças de seis anos incluídas no Ensino Fundamental de nove anos?

Métodos

Na presente investigação, os referenciais metodológicos subsidiados nos fundamentos teóricos da abordagem sócio-histórica (Freitas, 2002; Molon, 2008) sustentam a pesquisa e consideram as especificidades dos sujeitos pesquisados, as crianças de seis anos.

Para Kramer e Leite (1996) e Silva *et al.* (2005), o percurso metodológico da pesquisa com crianças deve basear-se na construção de um olhar e de uma escuta sensível para compreendê-las e observar suas interações. Assim, procurou-se ver e ouvir para compreender gestos, discursos e ações. Para tanto, observar, captar e procurar entender, bem como escutar e valorizar as narrativas das crianças foi crucial para escutar suas vozes e observar suas interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, porém não caindo na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar (Silva *et al.*, 2005).

Com essas premissas se procederam a coleta de dados e a discussão dos resultados, permitindo adentrar no ambiente de sala de aula, no contexto das práticas pedagógicas, no cotidiano das atividades realizadas com as crianças nos diversos lugares, espaços e tempos das turmas do primeiro ano: sala de aula, lanche, recreio, entrada e saída da escola. O olhar e o ouvir conduziram para a observação não

sistemática e participante (Chizzotti, 1991), em que o processo de observação e o registro em diários de campo ocorreram durante a interação das pesquisadoras com as crianças.

Quanto aos sujeitos dessa pesquisa, foram os alunos de oito turmas de primeiro ano e suas respectivas professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental da Cidade do Rio Grande, localizada no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, da Universidade Federal do Rio Grande - CAIC/FURG. As quatro primeiras turmas tiveram uma aula por semana, observada durante o período de agosto a novembro de 2010. As outras quatro turmas foram observadas no ano de 2011, tendo também uma aula observada por semana. Foram observadas no total 236 horas.

Neste ano, além das observações, foram acompanhados os encontros de formação continuada das professoras, quinzenalmente, na própria escola. A participação nos encontros de formação continuada permite um contato maior com a realidade do novo primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que se acompanha, juntamente às professoras, a construção das propostas pedagógicas voltadas a essas turmas e o compartilhamento de suas experiências, dúvidas e vivências.

Ao final do período de observações do ano de 2010, foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo com 41 crianças, de um total de 62 das quatro turmas participantes da pesquisa, divididas em pequenos grupos, de 3 a 5 crianças. O critério para participação foi a presença da criança no dia da entrevista. Utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada, em que se procurou não se limitar a uma troca de perguntas e respostas delineadas previamente, pois, como argumenta Freitas (2002), os sentidos e os significados são construídos na interlocução e dependem da situação experienciada e dos horizontes espaciais ocupados pelas pesquisadoras e pelas crianças.

Nas entrevistas, criou-se um espaço para que as crianças se sentissem à vontade para contar sobre suas rotinas, suas percepções, seus gostos e seus afazeres. Abordou-se a vida dentro e fora da escola, seus desejos e aspirações, suas preferências etc.

Realizou-se no processo de investigação e de análise uma abordagem dinâmica e processual, buscando a gênese e as causas dos fenômenos investigados, indo ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento, ou seja, não isolando o momento da ação de sua história nem isolando as crianças de suas relações sociais (Freitas, 2002; Molon, 2008).

Resultados

Nas oito turmas observadas, pode-se dizer que a sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental configura-se como um espaço acolhedor, em que as crianças aprendem, interagem, brincam e compartilham suas vivências e suas experiências, tanto as que acontecem no contexto escolar quanto as vividas em outros lugares e com os outros sujeitos, como pode ser demonstrado no episódio a seguir:

A professora fez uma pequena sessão de alongamento com as crianças, depois disso, sentamos no tapete para conversar. Ela perguntou para as crianças o que elas fizeram no feriadão de Páscoa. Kevin disse que foi na casa da avó e da tia, e brincou; Samuel disse “- Minha tia morreu, ela fumava cigarro, agora não fuma mais, foi para o céu”. A professora perguntou-lhe se foi sua mãe quem lhe disse isso, e ele respondeu que sim. Roberto, continuando a conversa, falou ‘eu bebi até cerveja’, referindo-se a uma festa da qual tinha participado. A professora disse para as crianças que elas não devem beber bebida alcoólica porque isso atrapalha no desenvolvimento delas. Depois, perguntou para cada um o que eles bebem. Eles responderam: suco, ‘refri’, leite [...]. Letícia contou que foi em um aniversário, disse que ela e a família foram a pé até o bairro São João. “- Levei páscoa pra lá”, disse a menina. Falou ainda que ganhou vários ovos com brinquedos e 10 caixas de bombom. Kevin disse que ganhou ovos de páscoa e caixas de bombom [...]. Helena disse que andou de bicicleta com a irmã, jogou videogame, brincou de boneca, e recebeu visita da avó. Kevin acrescentou, ainda, que o coelho havia colocado a cesta de páscoa em cima da sua cama (Diário de campo, 25/4/2011).

A partir desse fragmento, compreende-se que a rotina escolar dessas crianças é preenchida por momentos de conversas que se dão em um curioso espaço de interação, onde elas, ao compartilharem suas vivências, seus medos e desejos, têm a oportunidade de trocar experiências e serem ouvidas e acolhidas ao mesmo tempo em que a professora proporciona esclarecimentos e promove aprendizados a respeito do que é trazido pelas crianças.

Cabe destacar que o tempo e o espaço de sala de aula são preenchidos, também, pela leitura de histórias e consequentes reflexões sobre elas; pelas brincadeiras e jogos que envolvem o aprendizado de letras, números, palavras e, às vezes, noções de moral, ética e educação ambiental; confecção de brinquedos e instrumentos; recortar e colar; assistir a filmes; ir à biblioteca; realizar passeios; cantar e dançar etc. Essa última atividade, a dança, tanto diante de músicas e musicais infantis, quanto de ensaios de coreografias para apresentação, somada a outros momentos que envolvem o movimento do corpo, como trocas de posições na sala de aula e atividades de alongamento, são oportunidades para dar vazão ao intenso fluxo de energia contida nesses pequenos corpos.

É importante ter presente que as crianças mudam o foco de sua atenção muito rápido e é preciso estar em sintonia com o dinamismo de suas atividades para acompanhar e desenvolver a rotina da sala de aula, caracterizada pelo constante movimento dos corpos, das formas de expressão, da maneira de interagir com o outro.

Além do espaço de sala de aula, a hora do recreio configura-se como o retrato da dinâmica em que coisas acontecem para essas crianças: em um movimento enérgico, trocando constantemente de uma brincadeira para outra, de um amigo para outro. Pequenos acidentes acontecem: alguns se machucam, brigam, porém em seguida se recuperam e, depois das brigas, voltam a ser amigos.

Com relação às atividades lúdicas, pôde-se perceber, ao longo da convivência com as crianças e com as professoras, que as brincadeiras e os jogos estão sempre presentes no processo de aprendizado. Um dos jogos realizados pelas professoras, por

exemplo, é o bingo de letras, palavras ou números. As crianças gostam muito dessa atividade e se empolgam cada vez que marcam pontos em suas cartelas e, principalmente, quando vencem o jogo. No fragmento abaixo, nota-se a preferência das crianças por essa atividade:

Hoje é o dia da "mãe na aula", em que as mães foram convidadas a participar das atividades da aula junto com as crianças. A atividade escolhida pelas crianças para fazerem com as mães foi o bingo de letras. Depois de voltarmos do recreio, recebemos as mães na sala. O bingo de letras foi feito usando os nomes das mães. Algumas mães trouxeram outros filhos pequenos e de colo. As mães ajudavam as crianças a marcarem as letras na cartela com seus nomes. Stela e sua mãe "bingaram" primeiro, e jogamos até todos terminarem de marcar todas as letras. A professora distribuiu pirulitos para todos e deu os cadernos para eles mostrarem para as mães e colarem os nomes. Após o bingo, uma história sobre a importância da leitura foi lida para as mães e as crianças (Diário de campo, 31/5/2011).

A professora dessa turma faz uso do caderno da criança, que contém o registro de todas as atividades desenvolvidas pelas crianças, e geralmente fica na sala de aula sendo, raras vezes, levado para as famílias conhecerem os trabalhos dos filhos. Essas professoras dialogam com os familiares sobre a proposta de trabalho, esclarecendo que muitas atividades são registradas por meio de desenhos, recorte, colagem, pintura, fotografias e que muitas outras não aparecem nos registros do caderno, mas em portfólios, maquetes, construção de materiais etc.

Outra atividade realizada que pareceu muito divertida para as crianças foi a confecção de brinquedos a partir de materiais como papelão, isopor, caixas, lã. Foi um momento em que elas puderam usar a sua imaginação e exercitar a sua criatividade, além de poderem experimentar a sensação de produzir seus próprios utensílios. Através do uso de múltiplas linguagens, a imaginação e a fantasia das crianças são exploradas com frequência na sala de aula, uma vez que essas, mesmo já sendo alunas, continuam sendo crianças e têm necessidades de brincar, criar, sujar-se, movimentar-se, correr, exercitar a sua fantasia

e imaginação e sonhar. Os sonhos e os desejos são os mais variados, desde animais, bonecas, brinquedos, roupas e bicicletas até carros e barcos.

A professora pediu para as crianças desenharem seus sonhos. Ela explicou que não eram os sonhos do sono, e sim os desejos. Ricardo disse que quer ver um macaco; Daiane quer um papai noel e um coelho; Roberto falou que quer um carro. Sentei à mesa junto com eles e perguntei para Juliana e Paulo o que estavam desenhando. Juliana estava desenhando uma bicicleta e Paulo um "play" (videogame). Juliana disse para a professora que quer ganhar uma jaqueta com capuz de pele, igual à de Letícia. Apagou o desenho da bicicleta começou a desenhar a jaqueta. Ricardo desenhou um macaco e vários carros. João disse que quer um barco. A professora conversou com ele sobre o desenho, perguntou o que ele iria fazer com o barco, se iria passear com a família. Helena desenhou um computador e uma boneca. Letícia desenhou uma "Barbie sereia". Kevin desenhou um golfinho (Diário de campo, 1/7/2011).

Para além dessas constatações em sala de aula, no espaço de formação continuada, as falas das professoras revelam certa ambivalência por parte das crianças e, principalmente, dos pais das crianças perante a inclusão das brincadeiras na sala de aula. Segundo as professoras, alguns pais sentem que seus filhos não estão aprendendo "nada" na aula, pois só estão brincando. Nesse sentido, é preciso desfazer essa visão da aprendizagem, essa cisão entre brincar e aprender, pois as crianças podem, sim, aprender brincando. Com relação a isso, Borba (2007) ressalta que as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades devem, sim, abrir espaço para que se possa, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. Segundo essa autora, é preciso desmistificar a visão da brincadeira como sendo um tempo perdido, fruto da ideia de que essa é uma atividade oposta ao trabalho produtivo, pois é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços destinados ao brincar à medida que avançam os anos do Ensino Fundamental. Diante disso, é necessário pensar o brincar de forma mais positiva, não como oposição ao trabalho, mas sim como uma atividade que articula processos de aprender, desenvolver-se e conhecer (Borba, 2007).

No que se refere à posição das crianças quanto às brincadeiras, uma das professoras, no espaço de formação continuada, contou que, um dia na aula, estava preocupada com o que as crianças achariam da atividade que iria propor: um ditado. Pensando ser essa uma atividade "escolar" demasiadamente rígida, sem elementos lúdicos, a professora supôs que as crianças não gostariam. Para sua surpresa, aquela foi uma das atividades que as crianças mais gostaram, pois estavam ansiosas para escreverem em seus cadernos, sentadas às suas classes, como alunas "de verdade". Segundo essa professora, às vezes, as próprias crianças lhe cobram que querem escrever em seus cadernos, em vez de ficar só brincando. Em contraposição à sua fala, uma de suas colegas, professora da outra turma, afirmou que seus alunos, quando passam a maior parte da aula escrevendo, perguntam-lhe, chateados: "*a gente não vai brincar hoje, 'sora'?*".

Pode-se notar, por essas discussões que circulam no espaço de formação continuada, que a inserção das brincadeiras, do lúdico na sala de aula ainda precisa ser mais bem discutida, investigada, trabalhada. Sabe-se que as crianças de seis anos têm suas necessidades de brincar e de aprender, mas de que maneira tais atividades devem estar articuladas? Pode-se afirmar que, nas turmas pesquisadas nesta escola, o aprendizado e o desenvolvimento das crianças estão pautados pelo lúdico nas múltiplas atividades realizadas e nas diferentes linguagens (re)produzidas.

Fora da sala de aula, enquanto as crianças interagem entre si, no recreio, pôde-se observá-las divertindo-se com velhas e novas brincadeiras, imaginando, fantasiando e fazendo de conta. As brincadeiras que se sobressaem são as já conhecidas, mas, de certa forma, ressignificadas a cada ato pela imaginação das crianças: pular corda, pular elástico, brincar de polícia e ladrão, de casinha, de boneca, de família, jogar bola, andar de cavalinho de pau, amarelinha, bambolê, chicotinho queimado, e tudo mais que o faz de conta permitir.

Nota-se que a Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade do Rio Grande - CAIC/FURG

(RS) dispõe de aproximadamente 30 minutos para brincadeiras no recreio, e também dentro da sala de aula é frequentemente dedicado um tempo para que as crianças possam brincar livremente, com os brinquedos que escolherem. É preciso salientar essa característica marcante do trabalho docente dessas professoras que priorizam as brincadeiras, os jogos e as interações sociais no processo de ensino e aprendizagem, no processo de alfabetização e letramento.

Essa postura das professoras vai ao encontro das preferências das crianças, expostas nas suas falas durante as entrevistas, ao afirmarem que o que mais gostam de fazer na escola é brincar. Segundo suas próprias palavras, gostam ainda de ler, aprender a ler ou aprender as letras, de desenhar, de escrever e de estudar. Verifica-se a preferência da grande maioria pelas brincadeiras e também o quanto elas gostam de aprender. Essas falas evidenciam a importância de incluir o lúdico nas atividades pedagógicas, para que as crianças aprendam com mais interesse.

Já com relação ao que elas menos gostam na escola, algumas disseram que não havia nada de que não gostassem, outras enfatizaram que não gostavam quando brigavam ou quando os amigos brigavam ou praticavam atos violentos; outras salientaram que não gostavam de estudar ou ter de fazer trabalhos e temas, e falaram sobre algumas brincadeiras que não gostavam, como, por exemplo, "brincar de soco", "jogar bola" (algumas meninas); "quando colocam o balanço da pracinha pra cima" etc. Percebeu-se que a maioria não tem algo que realmente não goste na escola e dentre as crianças que falaram o que mais as chateia está associado à qualidade dos relacionamentos que elas estabelecem entre si: não gostam quando os amigos brigam. Isso atenta para o valor que as crianças dão ao convívio com seus pares, enfatizando a importância de se considerar a escola como um significativo espaço de socialização, onde tais relações estabelecidas são constituintes dos sujeitos que interagem.

Pôde-se constatar que, para além da obrigatoriedade da matrícula dessas crianças no Ensino Fundamental, a Escola Municipal de Ensino Fun-

damental da cidade do Rio Grande - CAIC/FURG (RS) é um lugar onde elas gostam de estar e no qual vivenciam experiências significativas com os diversos outros pertencentes a esse contexto educativo.

Considerações Finais

Considerou-se que criar esse espaço no qual as crianças puderam expressar suas opiniões e relatarem suas vivências dentro e fora da escola foi de extrema importância para a investigação a respeito de como elas estão vivendo suas infâncias no primeiro ano do Ensino Fundamental. Conhecendo mais sobre suas atividades, brincadeiras, jogos, diálogos, relações sociais, o que gostam e não gostam na escola, o que pensam sobre o espaço escolar, pôde-se compreender melhor de que maneira esses sujeitos estão se constituindo no contexto escolar.

Um dos principais aspectos que surgiram ao longo da investigação foi a questão da inclusão das atividades lúdicas na rotina escolar. As vivências das crianças em relação às brincadeiras são muito importantes no decorrer de seu desenvolvimento psicossocial. Consta-se que o seu direito de brincar deve ser primordialmente assegurado em todas as instâncias de suas vidas, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para isso, considera-se a necessidade de promover debates na escola com os professores, familiares e alunos sobre essa questão.

Assim, nas atividades, brincadeiras e diálogos que acontecem no espaço educativo, as crianças se apropriam das relações sociais para constituírem suas formas de pensar, sentir, fazer, imaginar etc., através das quais elas percebem que as suas vontades, suas necessidades e seus desejos estão sendo respeitados e atendidos. Concebe-se que a produção do conhecimento na infância não é uma questão de simples imitação ou apropriação do mundo do adulto, e sim uma apropriação criativa dos repertórios e das informações para (re)produzir significados e sentidos compartilhados. Deve-se compreender as crianças como seres capazes de criar e modificar o meio, pois elaboram as suas vivências e experiências de maneira diferenciada, dependendo do seu nível de desenvolvimento e de aprendizado.

Diante do exposto, das análises das observações e das entrevistas, corroboram questões já consideradas sobre algumas contribuições teóricas apontadas anteriormente: a importância do "lúdico" e do "brincar" como elementos essenciais da prática pedagógica com as crianças de seis anos, e a necessidade de a escola propiciar um ambiente alfabetizador que inclua atividades envolvendo as diferentes áreas do conhecimento e múltiplas linguagens. Nas oito salas de aulas observadas, pôde-se analisar as crianças experimentando e realizando inúmeras atividades, como, por exemplo, escrita, leitura, desenho, pintura, música, dança, teatro, esculptura com massa de modelar, colagem, recorte, confecção de brinquedo e instrumento, conto de história, passeio, assistir a um filme etc.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade do Rio Grande - CAIC/FURG (RS) em que a pesquisa foi realizada, a organização do espaço e do tempo educativo do primeiro ano está voltada a atender a articulação entre Ensino Fundamental e Educação Infantil: as salas em que as crianças têm aula são as mesmas utilizadas em outro turno pelos alunos da Educação Infantil. Sendo assim, além de compartilharem o mesmo espaço, ambas têm contato com os trabalhos, desenhos e utensílios produzidos pelas duas turmas e podem utilizar os mesmos objetos e brinquedos.

Constatou-se que a maioria das crianças cursou o "pré" na própria escola, algumas em outra escola e poucas não haviam estado na Educação Infantil. Relacionando esse dado à literatura consultada, percebeu-se esse fato como uma peculiaridade da Escola em que a pesquisa está sendo realizada, já que a literatura afirma que um dos principais motivos da redução da idade para matrícula obrigatória no Ensino Fundamental é a maior inclusão das crianças pertencentes aos setores populares, uma vez que a maioria dessas não tinha acesso à Educação Infantil.

Ainda com relação à inclusão das brincadeiras na rotina escolar do primeiro ano, ressalta-se que as professoras organizam os conteúdos e as atividades para que as crianças possam brincar e produzir

conhecimento, com respeito ao outro e exercitando a autonomia. As atividades propostas articulam processos de aprendizado e de desenvolvimento na produção do conhecimento.

Cabe destacar que os dados coletados e analisados na presente investigação, com relação ao significativo tempo dedicado às brincadeiras e jogos no primeiro ano do Ensino Fundamental, contrastam com os achados de Lira *et al.* (2011), que, ao coletarem depoimentos das próprias crianças do primeiro ano em sua pesquisa, descobriram que são poucas as vezes em que essas podem brincar na sala, inferindo, assim, que existe uma restrição ao ato de brincar, sendo prioridade do professor manter a ordem da sala para o cumprimento do planejamento, evidenciada pela ausência de brinquedos e pela inadequação do espaço destinado às crianças.

Quando se relacionam as falas das crianças sujeitos da presente pesquisa com as entrevistas realizadas por Lira *et al.* (2011) encontra-se um dado em consonância: as crianças de ambos estudos afirmam que gostam de brincar na escola. Essas autoras relatam que as vontades das crianças giram em torno do brincar, de experienciar momentos de brincadeiras e compartilhar situações lúdicas com seus colegas.

A ambivalência presente nas falas das professoras participantes da presente pesquisa quanto à inclusão das brincadeiras na sala de aula, suas dúvidas a respeito de como devem ser utilizadas, em que momento, se as crianças vão gostar ou não das atividades que não envolvem o lúdico, se a família vai compreender a proposta de trabalho, são objetos de intensa reflexão no grupo de formação continuada dessas professoras. Todavia já se diferenciavam nas suas propostas e práticas pedagógicas, pois a inclusão do lúdico não foi problematizada apenas com a reorganização do ensino, pois este já era um dos componentes orientadores de suas atividades cotidianas com as crianças.

Vale salientar que no projeto político-pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade do Rio Grande - CAIC/FURG (RS) em que a presente investigação está sendo

realizada destacam-se as orientações e diretrizes que evidenciam a importância do brincar e da formação continuada de professores.

Desse modo, constata-se que essa Escola é o lugar, o espaço e o tempo onde as professoras e as crianças gostam de estar, principalmente porque têm liberdade para criar, brincar e se expressar de diversas maneiras, respeitando a singularidade de cada um e a proposta pedagógica. Assim, percebe-se que um dos principais objetivos do primeiro ano do Ensino Fundamental, que é o contato da criança com a linguagem escrita, é conseguido de forma eficiente, através do uso dessas linguagens, principalmente através da leitura de histórias e das atividades lúdicas relacionadas a essa, e pela "leitura de mundo", relacionando a aprendizagem das letras e palavras a situações reais vivenciadas pelas crianças.

Enfim, para se compreender as implicações da reorganização do ensino deve-se enxergar essa medida na sua totalidade, levando em conta o contexto em que se dão tais modificações e a vivência dos envolvidos nesse processo, principalmente das crianças, tendo em vista que o contexto de ensinar e aprender é um dos principais espaços em que elas se desenvolvem e se constituem como sujeitos, assumindo uma importância primordial em suas vidas.

Cabe destacar ainda a necessidade de serem realizadas mais pesquisas que focalizem as vivências das crianças diante das modificações no Ensino Fundamental, dada a escassez de estudos desse tipo. É essencial o acompanhamento dessas crianças no início de suas vidas escolares, já que, atualmente, elas são as principais atingidas pelas mudanças nos rumos da Educação Básica no Brasil.

Referências

- Azevedo, J.M. O ensino fundamental de nove anos e a renovação de propostas na educação infantil. *Diálogos Acadêmicos*, v.1, n.1, p.1-16, 2010.
- Orbá, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2.ed. Brasília: MEC, 2007. p.33-45.

Bordignon, J.T. *A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressaram aos seis anos de idade no ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.

Chizzotti, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

Dantas, A.G.; Maciel, D.M.M.A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. *Educação & Sociedade*, v.31, n.110, p.157-175, 2010.

Freitas, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.21-39, 2002.

Kramer, S.; Leite, M.I. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996.

Lira, C.M.; Machado, A.F.M.; Fassini, C.S.O. Professores e crianças no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: desafios e expectativas. *Revista Contrapontos*, v.11, n.2, p.125-133, 2011.

Molon, S.I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na Educação*, v.11, n.1, p.56-98, 2008.

Moro, C.S. *Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. 2009. Tese (Doutorado) - Programa

de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

Mota, M.R.A. *As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância*. 2010. (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

Nogueira, G.M.; Peres, E.T. Ensino fundamental de nove anos: uma análise das contribuições de dissertações e teses defendidas no período de 2006 a 2010. *Revista Contrapontos*, v.11, n.2, p.179-187, 2011.

Santos, L.L.C.P.; Vieira, L.M.F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação*, v.27, n.96, p.775-796, 2006.

Saveli, E.L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. *Práxis Educativa*, v.3, n.1, p.67-72, 2008.

Silva, J.P.; Barbosa, S.N.; Kramer, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, v.23, n.1, p.41-64, 2005.

Silva, A.A.; Scaff, E.A.S. Ensino fundamental de nove anos: política de integração ou conformação social? *Práxis Educativa*, v.5, n.1, p.97-107, 2010.

Ujjié, N.T. Ensino fundamental de nove anos: análise e perspectiva de ação. *Colloquium Humanarum*, v.5, n.2, p.37-45, 2008.

Recebido em 29/7/2011, reapresentação em 5/10/2011 e aceito para publicação em 24/11/2011.

O ensino da linguagem escrita das crianças de cinco anos inseridas na reorganização do ensino fundamental

The teaching of written language for five-year-old children integrated in the new reorganization of elementary school

Thuinie Medeiros Vilela Daros¹
Armando Daros Junior²

Resumo

Este artigo trata do processo de consolidação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública de Ensino de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, e põe em questão as peculiaridades da inserção das crianças com cinco anos de idade. A pesquisa teve como foco verificar os encaminhamentos pedagógicos acerca do ensino da linguagem escrita nas classes de primeiro ano das escolas públicas entre 2009 e 2010. Como resultado apontou-se para a prevalência dos métodos tradicionais nas atividades de ensino, embora os documentos orientadores oficiais tragam no seu bojo a necessidade de uma metodologia que supere a mera readequação da antiga divisão à nova. Os episódios analisados neste trabalho fizeram parte dos procedimentos metodológicos organizados em duas etapas inter-relacionadas: pesquisa de campo e revisão bibliográfica/documental ancorada nos pressupostos da Teoria histórico-cultural.

Palavras-chave: Crianças. Ensino. Ensino fundamental de nove anos. Linguagem escrita.

Abstract

This article discusses the process of consolidating the nine-year Elementary School in the public school system in Foz do Iguaçu, Paraná, Brazil, and it specifically focuses on the integration of five-year-old children. The focus of the research was to check the pedagogical referral regarding the teaching of written language for children in the first year in public schools in 2009 and 2010. As a result, there was the prevalence of traditional teaching methods, although the official guiding documents bring in it the need of a methodology that overcomes the simple adjustment of the old to the new division. The episodes analyzed in this study were part of the methodological procedures organized into two interrelated stages: field research and literature/documents review based on the assumptions of the historical-cultural theory.

Keywords: Children. Education. Nine-year elementary school. Written language.

¹ Mestranda, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Mestrado em Educação. R. Universitária, 2069, Sala 85, Bairro Universitário, 85819-110, Cascavel, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: T.M.V. DAROS. E-mail: <thuinie@hotmail.com>.

² Mestrando, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteira. Foz do Iguaçu, PR, Brasil.

Introdução

A ampliação dos anos de escolaridade e a antecipação da idade no Ensino Fundamental, resultante da promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006, têm sido estudadas por diversos pesquisadores, como: Arelaro (2005), Bragagnolo (2007), Gorni (2007), Goulart (2007), Santos (2008), Paschoal (2009) e Rapoport (2009).

O Ensino Fundamental de nove anos vem sendo discutido desde o ano de 2005, embora sua adoção tenha ocorrido apenas em 6 de fevereiro de 2006, conforme descrito na Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006), que consolida a proposição de expansão do Plano Nacional de Educação, mais especificamente com a Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001).

Segundo o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), esta decisão é motivada pela necessidade de garantir o ingresso, no sistema educacional obrigatório, de um número maior de crianças advindas das classes populares - isso diante da constatação de que um número significativo de crianças com seis anos já se encontravam inseridas no ambiente escolar, em escolas de iniciativa privada, seja na pré-escola ou no Ensino Fundamental (Brasil, 2007, p.5) -, o que o MEC caracteriza como uma "política de inclusão".

Neste sentido, tem-se o documento oficial, publicado pelo MEC, intitulado "*Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*", que reitera a necessidade do acréscimo de um ano com intuito de garantir maiores oportunidades de aprendizado, principalmente às crianças que não puderam iniciar a sua escolarização aos seis anos.

Esta antecipação obrigatória tem, no entanto, levantado discussões entre os profissionais envolvidos com a educação quanto aos impactos ocasionados no processo de ensino da linguagem escrita para os alunos que passam a ingressar no Ensino Fundamental, especialmente no Estado do Paraná, que, a partir da publicação da Lei Estadual nº 16.049/2009, permitiu a antecipação ainda maior, autorizando a matrícula das crianças com apenas cinco anos no primeiro ano do Ensino Fundamental (Paraná, 2009).

A Lei Estadual nº 16.049/2009 foi promulgada em decorrência de disputas judiciais incitadas pelas escolas particulares que, nos anos de 2008 e de 2009, buscaram o consentimento legal para antecipar a entrada destas crianças. A referida lei confirma poder usufruir do direito à matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a criança que completar seis anos no ano em curso (Paraná, 2009). Em ofício, Miranda (2009, p.1), representante do Conselho Estadual de Educação do Paraná, anunciou essa regulamentação:

Informamos que, com fundamentos na Lei Federal 11.274/2006 e a LDB nº 9494/1996 essa deverá ser feita aos seis anos de idade como já expresso pelo Conselho Nacional de vários de seus Pareceres, aferido no início do ano letivo. Entretanto, enquanto vigorar a Lei Estadual nº 16049/2009, fica assegurado, no Estado do Paraná, o direito à matrícula no primeiro ano dos alunos que completarem seis anos até o final do ano em curso, ao pai ou responsável que invocar a sua aplicação. Assim, sugerimos atenção à legislação acima mencionada e às normas do CNE, e que seja feita a matrícula, no primeiro ano do Ensino Fundamental com nove anos de duração, das crianças que completarem seis anos no início do ano letivo em curso, ressalvando o dispositivo do parágrafo anterior.

É importante destacar que a polêmica gerada em torno da antecipação da idade ou até sobre a idade considerada mais apropriada para as crianças ingressarem no Ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná é decorrente da manifestação, tanto pelas escolas particulares, quanto pelas escolas públicas, pelo interesse em ficar com o público infantil de cinco anos. Isso ocorreu devido ao fato de que a Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006), naquele momento, não indicou com precisão a idade e o mês da data de corte para efetivar a matrícula das crianças com seis anos, de modo que esta brecha legal acabou por permitir aos pais ou responsáveis de todas as crianças - com até cinco anos e onze meses - a opção da matrícula ora na Educação Infantil ora no Ensino Fundamental. Entretanto, a Rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (PR), entre 2009 e de 2010,

passou a ofertar suas vagas para crianças de cinco anos exclusivamente no Ensino Fundamental, não dando a opção de escolha aos pais ou responsáveis pela efetivação da matrícula no segmento desejado.

Diante desta constatação de que as crianças com cinco anos estavam automaticamente inseridas no Ensino Fundamental, para além das questões legais e burocráticas de implantação e de implementação, considerou-se relevante eleger como objeto de estudo o que vem sendo praticado nas salas de aula e investigar questões como: quais práticas vêm sido desenvolvidas nas salas de aula do primeiro ano? Existe uma preocupação com a alfabetização? Qual a concepção de linguagem escrita contida nessas práticas? As crianças seguem uma rotina que permite a brincadeira e o lúdico no momento de aprender?

Os pressupostos para a referida análise da pesquisa de campo estão ancorados nos autores e pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural (THC), que compreende a criança como:

[...] um ser histórico e cultural que apreende sua humanidade por meio de sua atividade no mundo, e se apropria das qualidades humanas histórica e socialmente construídas por meio das inter-relações com seu entorno - as pessoas e os objetos da cultura - e constitui, por essa via, novas formações psíquicas (Souza, 2007, p.7).

O referencial pautado nos pressupostos da THC aponta para o fato de que muitas práticas educativas vigentes sustentam-se por concepções superadas acerca da relação entre educação, linguagem e desenvolvimento, o que conduz a equívocos que empobrecem o desenvolvimento das crianças em nome de garantir a antecipação das aprendizagens.

Métodos

A pesquisa realizada teve caráter qualitativo e aconteceu em duas etapas inter-relacionadas: a) revisão bibliográfica e análise documental (etapa teórica) e b) pesquisa de campo, que teve como principais procedimentos a realização de entrevistas semiestruturadas, a análise dos cadernos escolares e

o acompanhamento e observação da rotina de doze classes de primeiro ano, distribuídas em oito escolas públicas municipais de Foz do Iguaçu, entre 2009 e 2010. Durante a investigação, com duração aproximada de oito meses, as professoras regentes deram depoimentos que permitiram a compreensão de seus dramas vividos diante das dificuldades em organizar o trabalho pedagógico em relação à nova realidade etária.

O roteiro de perguntas das entrevistas semiestruturadas foi elaborado a partir das orientações propostas por Triviños (1987). A opção por essa forma de entrevista permite levantar questionamentos precisos, no sentido de compreender as questões da organização do ensino do primeiro ano nas instituições escolares. Para o autor, essa modalidade é:

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Triviños, 1987, p.146).

Os depoimentos coletados mediante as entrevistas semiestruturadas com as doze professoras regentes do primeiro ano foram transcritos para um caderno de campo e digitalizados; no entanto, para este artigo, apresentar-se-ão apenas alguns depoimentos, uma vez que as falas em geral trouxeram informações muito próximas e considera-se que representam o coletivo das falas das professoras.

As práticas pedagógicas nas turmas do primeiro ano

A partir dos dados que emergiram da investigação realizada - mediante a inserção e o acompanhamento das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, nos diálogos estabelecidos com os professores e também na observação das atividades pedagógicas materializadas nos cadernos escolares, nos quadros-negros e nos cartazes expostos nas paredes das salas de aula, foi possível constatar

que, embora “[...] o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização” (Brasil, 2007, p.9), as atividades desenvolvidas para esse novo ano significam uma antecipação da antiga primeira série. Em outras palavras, o que era objetivo e metodologia do trabalho da primeira série, atualmente, passou a ser do primeiro ano, mesmo considerando que a rede municipal já atendia crianças nesta faixa etária em nível pré-escolar e, ao que parece, realizava um trabalho voltado para as necessidades da infância.

O depoimento das professoras 1 e 2³, docentes do pré-escolar antes da reorganização do Ensino Fundamental, relata como era a organização do ensino para esta faixa etária.

Pesquisadora: Vocês conheciam o trabalho realizado com as crianças que frequentavam o pré-escolar desta escola?

Professora 1: Sim, eu e a Vera que trabalhávamos com as turmas.

Pesquisadora: Vocês podem me contar se mudou alguma coisa no que diz respeito ao trabalho pedagógico que desenvolvem?

Professora 2: Antes era mais leve, a gente brincava mais, dava uns trabalhos mais de coordenação motora, trabalhava com as letras do alfabeto. Agora não, a gente cobra mais, e como as crianças demoram muito, não sobra tempo para fazer quase nada além das atividades do livro ou caderno.

Professora 1: Mudou completamente, quando eu trabalhava no pré-zeinho, eu dava trabalhos de artes, brincava, contava mais histórias, ensinava o alfabeto, até dava as famílias silábicas simples, e se os alfabetizassem tudo bem, mas agora no primeiro ano a alfabetização é uma obrigação.

Pesquisadora: O discurso do MEC diz que com a inclusão de seis anos as crianças ganham um ano a mais e que não é preciso voltar-se unicamente para alfabetização por considerar que é um processo complexo.

Professora 1: Mas é cobrado, né?!

Professora 2: Cinco anos você quer dizer, a maioria dos meus alunos nem fizeram aniversário e só farão no final do ano, eles são imaturos, pequenos, aí é mais difícil, porque se distraem com mais facilidade. Fora os hiperativos! É o caos sobre caos (Caderno de campo, jun. 2010).

Algumas especificidades compõem o quadro de professoras alfabetizadoras do município em questão. Trata-se de um grupo com grande homogeneidade etária, ao contrário de outras redes municipais e, em especial, difere também por receber uma gratificação salarial instituída por Lei Municipal para trabalhar com as turmas alfabetizadoras, além de o critério de escolha das vagas por pontuação beneficiar aquelas com maior experiência e mais tempo de serviço e mais pontuação. Assim, grande parte das alfabetizadoras tem mais de vinte anos de atuação, algumas professoras em vias de se aposentar, com uma formação em nível superior após o ano 2000 em cursos não presenciais. Seguem, ainda, alguns contextos:

A Rede Municipal Pública de Educação adotou, a partir de 2009, o método fônico como “alternativa” metodológica e não como obrigação para o primeiro e o segundo ano, adquirindo o pacote de livros do professor e do aluno dos autores Seabra e Capovilla (2009), que foi comprado e distribuído, além dos livros do Programa Nacional do Livro Didático como complementares ao trabalho e objetos de avaliação do aprendizado e acompanhamento do trabalho docente.

Na ocasião, 2009, a “velha novidade” do método fônico foi apresentada como redentora de todas as dificuldades de aprendizagem, um método de sucesso absoluto na França e que traria o retorno da especificidade do alfabetizar, em especial a ênfase na relação grafema e fonema e com algumas doses de “todos estariam salvos” do não se alfabetizar. No entanto, independentemente das escolhas que farão as professoras, essas precisam mostrar resultados, a

³ Embora as professoras tenham autorizado por escrito a publicação de seus depoimentos, optou-se pela não identificação das mesmas para preservá-las.

partir da matriz das relações grafemas e fonemas e da decifração dos textos. Ora, se a professora optar por uma metodologia diferente daquela ofertada e não mostrar resultados da matriz baseada no sistema de notação alfabético-ortográfico, ou seja, não conseguir “alfabetizar” as crianças do primeiro ano, ela poderá ser avaliada como incompetente; no entanto, se optar pelo material fônico e fracassar, a metodologia proposta é que será ineficiente, porém, desta vez, ela estará resguardada. Tais elementos são representados na transcrição das falas: “O método fônico produz resultado a curto prazo” (professora 4); “Se eu alfabetizar do meu jeito e as crianças não se alfabetizarem, a culpa é minha, mas, se eu alfabetizar pelo método fônico e as crianças não alfabetizarem, a responsabilidade é da coordenação” (professora 5).

Implicitamente, as professoras desta escola não optaram pela alfabetização fônica, por não acreditarem na ênfase na correspondência entre som e letra como prática exitosa, e declararam preferir o uso do método silábico:

Pesquisadora: *Qual é a sua maneira de alfabetizar?*

Professora 6: *A gente tem um livro da alfabetização fônica, que é proposta do município, e eu uso outras atividades no caderno ou em folhas separadas.*

Pesquisadora: *Você usa o método fônico?*

Professora 6: *Sim e não (risos). Eu uso porque tem que usar, para não parecer uma resistência minha, mas na sala de aula eu já trabalhava com as famílias silábicas, textinhos, e este negócio de fazer os sons dão mais confusão na criança. Elas ficam (F) (A) e não (FA).*

Pesquisadora: *Faz tempo que prioriza o uso das famílias silábicas?*

Professora 6: *Desde que eu comecei, eu aprendi assim e assim que faço há anos. Este método só não dá certo com quem tem algum problema de cabeça, que toma remédio, a gente tem muito disto aqui.*

Pesquisadora: *Como você aprendeu este método?*

Professora 6: *Tudo que eu sei, eu aprendi com uma colega minha, que não está mais nesta escola. Ela*

foi uma mãe para mim, no começo eu fiquei na cola dela e ela me ajudou muito (Caderno de campo, jun. 2010).

Com a investigação compreendeu-se melhor as apropriações e os usos que essas professoras fazem dos conhecimentos pedagógicos que estão subsidiados por concepções behavioristas/gestaltistas a respeito da linguagem, interpretando-a como mera representação da linguagem oral e apresentada aos alunos como um processo sistematizado e mecânico de codificação e decodificação dos signos lingüísticos.

Durante as entrevistas realizadas percebeu-se que as professoras, em geral, foram alfabetizadas e aprenderam alfabetizar mediante a cópia, o ditado, a leitura em voz alta, por meio de um material estruturado para facilitar a associação entre os elementos da língua oral e escrita. Assim, o ensino se desenvolve com essa abordagem, e por isso muitos professores consideram necessária a reinvenção da alfabetização na centralidade e autonomia do sistema alfabético-ortográfico, em uma reafirmação perigosa de um retorno à alfabetização como separado do letramento, com ênfase e defesa no ensino direto e explícito das relações fonema-grafema. Fenômeno perigoso porque pode representar um retrocesso a paradigmas anteriores a 1985, com perda dos avanços e conquistas das últimas décadas.

Faz-se oportuno destacar que, embora neste momento, não se pretenda responder qual é o melhor método ou mais exitoso para alfabetizar, pois uma metodologia é decorrente de formas para ensinar os conteúdos e somente pode ser considerada boa ou ruim de acordo com as significações dos sujeitos a respeito das concepções de linguagens que carregam consigo -, ainda sim é necessário apontar quais as consequências geradas por tais métodos. Conforme Vygotsky (2001, p.247):

O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra capta

mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado.

Os métodos apresentados pelas professoras, sejam silábicos ou fônicos, apresentam uma visão distorcida de como se aprende a ler e a escrever, pois os métodos tradicionais nunca garantiram a superação do fracasso escolar na alfabetização e continuam produzindo muitos alunos que “tiram do quadro” e que “decoram cartilhas”.

Os métodos tradicionais adiam o contato com os textos, usam pseudotextos, promovendo leituras somente para fins de “localização de informações” e “copiação”, sendo necessária a prontidão para dar início ao processo da alfabetização: as habilidades motoras e perceptivas eram importantes para o aprendizado da leitura e da escrita. O aluno deve aprender recebendo e memorizando informações prontas sobre as letras e os sons.

Para quem encaminha suas atividades sob este prisma, a lógica é que primeiro se domine o sistema de escrita alfabético-ortográfico e somente mais tarde venha a se preocupar com a elaboração textual e com a produção de significados da leitura.

O processo de alfabetização decorrente dos métodos sintéticos e analíticos, anteriores a 1985, perpetuou uma geração de copistas, que, mesmo alfabetizados, não eram capazes de utilizar a língua escrita de modo autônomo, autêntico e criativo e, principalmente, não atenderam às exigências sociais.

Na sequência, são elencadas algumas atividades fotografadas dos cadernos escolares. Os conteúdos dessas atividades selecionadas representam, em grande parte, todas as outras que foram observadas, variando nas apresentações de letras, desenhos e palavras.

A Figura 1 é possível identificar um treino mecânico e repetitivo da escrita, valorizando o traçado perfeito das letras ao invés de trabalhar com a legibilidade da letra maiúscula e minúscula, até o aluno compreender o funcionamento da escrita.

Parte do treino da unidade menor para a maior das partes, propondo, nesta atividade, Figura 2, a

escrita como um fim em si mesma ao invés de partir da unidade de sentido da língua (texto) e propor uma análise significativa, estabelecendo a existência de um interlocutor real presente ou ausente.

Nas Figuras 3 e 4 as crianças escreveram a mesma lista de palavras ditadas. A criança da Figura 3 recebeu um total de cem pontos por dez palavras escritas de forma alfabética; já a criança da Figura 4 recebeu um total de vinte pontos por ter realizado a escrita silábica em oito palavras e duas com escrita alfabética, sendo que a professora desconsiderou os acertos silábicos (uma letra para cada sílaba oral) e considerou apenas as palavras alfabéticas, embora para a criança o esforço seja o mesmo, e todas as letras colocadas tenham correspondência sonora adequada para a sílaba.

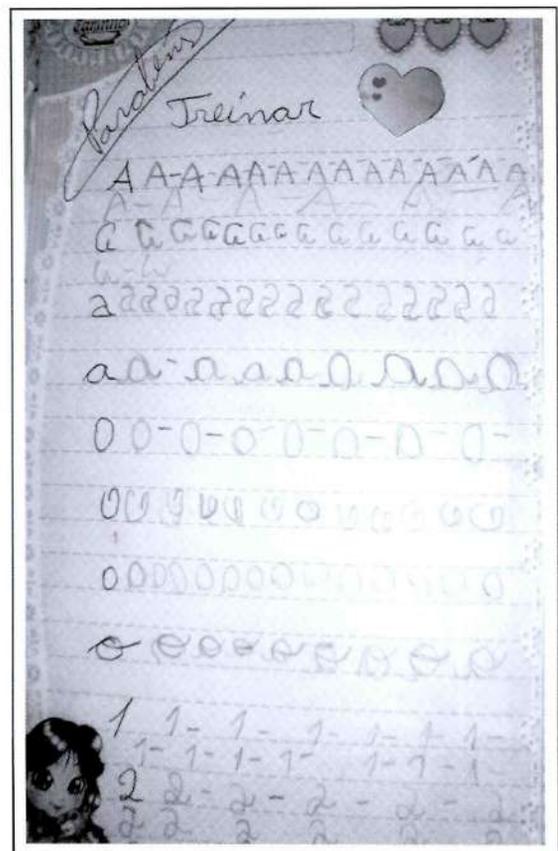


Figura 1. Treino das vogais e dos números. Foz do Iguaçu (PR), 2010.

Fonte: A autora (2010).

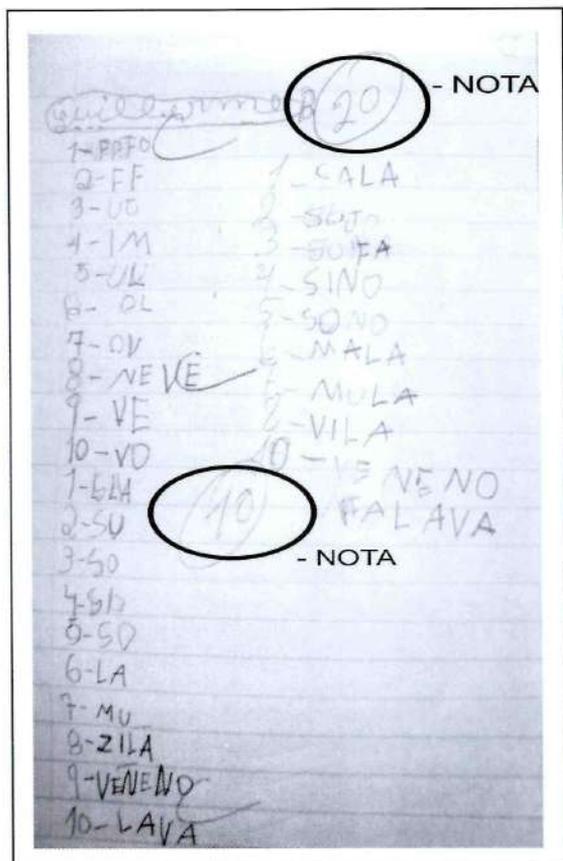


Figura 4. Ditado enquanto instrumento de avaliação B. Foz do Iguaçu (PR), 2010.

Fonte: A autora (2010).

pos e espaços livres. Assim, conseqüentemente, promovem a privação de atividades próprias da infância aos cinco/seis anos de idade.

O trabalho pedagógico dos professores que atuam com o primeiro ano - centralizado exclusivamente na antecipação da alfabetização, submetendo as crianças ao aprendizado da leitura e da escrita via treino de letras, sílabas e palavras caracterizadas pela falta de sentido textual -, pode causar prejuízos para o desenvolvimento dos educandos. Segundo Mello e Miller (2008, p.2):

Esse treino de escrita, num momento em que a criança não está ainda preparada para essa aprendizagem, torna-se lento e demorado, exige um esforço enorme da criança e, por isto, acaba por tomar a maior parte do seu tempo na escola. Além disto, na maior parte

das vezes, acaba sendo uma experiência de fracasso para a criança, pois em geral ela não cumpre a expectativa da professora que é inadequada para a idade, é importante que se diga! [...] com isso, paradoxalmente, as crianças deixam de formar as bases necessárias para aprendizagem da escrita; a função simbólica que se forma no desenho, na pintura e na modelagem; o controle da vontade e da conduta favorecido pelo jogo do faz-de-conta; a necessidade de expressão que se forma com a vivência em atividades que tenham sentido e significado para as crianças, como o canto, a dança etc.

É importante frisar que todas as práticas pedagógicas desenvolvidas para as crianças que ingressam com cinco anos nesse novo ano (e em todos os outros) devem respeitar as características do desenvolvimento das crianças. Estas não devem ser adaptadas ao conteúdo; ao contrário, o conteúdo é que deve ser adaptado e organizado para as crianças. Embora esta afirmação pareça uma obviedade, infelizmente, ainda não é realidade em muitas salas de aulas, dados que são constantemente demonstrados em pesquisas científicas, publicadas em todo o território nacional.

Acreditar que o aprendizado da linguagem escrita apenas se desenvolverá na medida em que a criança ingressar na escola, com a ideia de que somente na escola ela é inserida em um trabalho metodológico voltado para aquisição desta habilidade, é uma ideia parcial, pois desconsidera o papel principal da linguagem na cultura escrita. Corroborando, Luria (1986, p.37) afirma que:

Ao generalizar objetos a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso ao designar com uma ou outra palavra este ou outro objeto, o incluímos em determinada categoria. Isto significa que a palavra não somente um meio de substituição das coisas é cada célula do pensamento precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização.

Por compreender que a linguagem é uma prática construída socialmente, ela assume um papel fundamental não apenas na comunicação entre os indivíduos, mas nos significados compartilhados, constituindo, assim, a base fundamental para o desenvolvimento do pensamento. Pelo termo linguagem humana, entende-se que este representa “[...] um complexo sistema de códigos que designam objetos, ações, ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas” (Luria, 1986, p.251).

Além disso, se faz necessário evidenciar que de acordo com Vygotsky (2002, p. 143), o aprendizado da escrita é um processo complexo que é iniciado para a criança “[...] muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras”.

A Teoria Histórico-Cultural defende que a escrita é um sistema de signos socialmente construídos e descreve seu processo de apropriação como um processo cultural, de caráter histórico, que envolve práticas interativas, pois pressupõe o outro em uma relação de comunicação real, e, portanto, segundo Vygotsky (2002), cada criança tem uma história de origens fora da escola. Essa história de cada indivíduo consolida o processo do desenvolvimento da apropriação do sistema da escrita e, também, da formação psíquica do ser humano em sua totalidade. Mello (2009, p.24) afirma que ‘a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil que o autor chama de pré-história da linguagem escrita. Essa história que é, na verdade uma história das formas de expressão da criança - é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com gesto da criança ao qual nós adultos atribuímos um significado’.

Nesse sentido, considera-se que a opção metodológica adotada pelo município de Foz do Iguaçu seja ineficiente no ponto de vista da aquisição da linguagem escrita, pois esta metodologia não trata o ensino como uma atividade que se realiza entre

sujeitos na forma de produção e compreensão de sentidos ou de discursos que podem ser materializados em textos orais e escritos (unidades de sentidos), produzidos nas situações de interlocução, com o conjunto de recursos expressivos da língua enquanto sistema de referências simbólico-culturais.

O professor que se dispõe a envolver-se com o processo de aquisição da linguagem escrita, especificamente das crianças que ingressam no ensino obrigatório com cinco ou seis anos, necessariamente precisa conhecer os diversos fatores que determinam este processo, tanto em seus aspectos conceituais, quanto nos que concernem à organização desses elementos, com intuito de materializar-se nas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas, por sua vez, devem estar organizadas com base em uma proposta lúdica, em que o tempo na sala de aula seja distribuído de forma equilibrada, de modo que, durante a semana, contemplem a utilização de diversas atividades e superem o uso excessivo do caderno de sala ou dos livros didáticos, através de atividades como brincadeiras livres, brincadeiras direcionadas, utilização de jogos pedagógicos, desenhos, contar histórias, teatro, biblioteca, recorte, modelagem, pintura, dança, música, leitura de vários gêneros textuais, debates, apresentações orais, entre outras. São atividades que permitem que crianças expressem-se por meio de diferentes linguagens, sem perder de vista o que há de infantil nelas, “reconhecendo aquilo que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (Kramer, 2007, p.15).

Partindo do pressuposto do discurso vigente que, repetidamente, afirma que lugar de criança é na escola, acredita-se que a escola também deva ser o lugar dessas crianças e ser o melhor lugar para se estar - próprio, específico, atraente, bonito e, essencialmente, produtivo intelectualmente, permitindo aos alunos o exercício de pensar, elaborar, levantar e testar suas hipóteses -, pois é realidade que muitas dessas crianças que entram pela primeira vez na escola estão automaticamente sendo tomadas pelos ambientes enfadonhos, cuja centralidade do trabalho

pedagógico dá-se apenas no processo de aquisição da escrita, e, ao se antecipar os conteúdos, antecipa-se também o processo de exclusão.

A escola, na perspectiva da THC, é responsável pela organização intencional de um processo educativo que possibilite as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas geradas pelas novas gerações, o que não significa antecipar as aprendizagens, mas, ao contrário, explorar ao máximo a capacidade humana naquela determinada idade que a criança está vivenciando. Assim, a busca por um ensino de qualidade somente se efetivará por meio de uma proposta pedagógica consistente, que atenda às necessidades infantis que durante o seu processo possam contribuir efetivamente para a formação de crianças que se desenvolvam como pessoas plenas, através do exercício, não somente de uma linguagem - a linguagem escrita -, mas das múltiplas linguagens existentes. Isso coloca as crianças em contato com os sentidos que circulam em sua cultura através de diferentes formas de representação e, ao serem desafiadas a deles fazerem uso, descobrem e, progressivamente, aprendem a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhes é mais peculiar e específica, a linguagem do faz de conta e das brincadeiras, estabelecendo sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza que as circundam, mediadas por essas formas de expressão e comunicação.

Considerações Finais

Dada à complexidade da argumentação que reflete a importância do estudo do Ensino Fundamental de nove anos, procura-se, neste texto, aprofundar os conhecimentos sobre as concepções de linguagem contidas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores e justificadas pela possibilidade de não somente compreender o encaminhamento dado ao ensino da linguagem atualmente, mas também de construir, com os profissionais da educação, uma nova e

necessária significação para o ensino mediante as relações de infância e linguagem nos marcos da Lei Federal nº 11.274/2006.

Durante a realização da análise proposta, a partir dos dados coletados no campo de pesquisa, foi possível verificar que as apropriações e os usos que as professoras realizavam estavam sendo subsidiados por concepções reducionistas a respeito da linguagem, interpretando-a como mera representação da linguagem oral e apresentada aos alunos como um processo sistematizado e mecânico de codificação e decodificação dos signos lingüísticos.

Embora não se tenha pretendido desqualificar o trabalho pedagógico realizado pelos professores com relação ao ensino da linguagem nas turmas das crianças que ingressam com cinco anos - inclusive reconhece-se aqui o esforço e a seriedade dos profissionais que atuam -, cabe, porém, encontrar um espaço de registro para a manifestação de uma posição contrária a esta concepção descrita e reforçar a necessidade de romper definitivamente com o engessamento do modelo tradicional, combatendo o ideário que defende que antecipar as aprendizagens significa qualidade.

A linguagem escrita é um dos mais importantes legados humanos, e, por ser capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, logo seu aprendizado é uma condição fundamental para que a criança se aproprie do conjunto das formas verdadeiras humanas de existência e, portanto, para atividade da criança no universo sócio-cultural.

Desse modo a escolarização assume fundamental importância no processo de desenvolvimento da criança, mediante a apropriação da escrita. Nesta perspectiva, corroborando com Duarte (1994, p.147), "[...] cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural".

Para que isso aconteça, o Ensino Fundamental deve estar vinculado à construção de uma nova concepção de anos iniciais, que respeitem o desenvolvimento infantil a partir do aprendizado não

somente da escrita, que é uma das muitas linguagens da nossa cultura linguageira, mas, sobretudo, da opção por práticas que atendam às necessidades infantis, como dramatizar, cantar, pular, brincar, modelar, correr, pintar, entre outras atividades que permitem que as crianças adquiram autonomia para se desenvolver integralmente.

Isto é possível se não for subestimada a capacidade de as crianças aprenderem da forma pela qual se relacionam melhor com o mundo e em cada idade, ou seja, ao invés de se encurtar a infância por meio de práticas fragmentadas, isoladas e com conhecimentos pontuais, sejam exploradas ao máximo todas as potencialidades da criança através do desenvolvimento das múltiplas linguagens existentes.

Diante do exposto, defende-se que a legislação não deve ser traduzida apenas como modificação da nomenclatura, ou seja, como antecipação das atividades típicas destinadas às crianças de sete para as de cinco (Paraná) e de seis anos (Brasil), de modo que, em seu percurso, possa ser garantido um ensino que priorize o espaço para o lúdico, o respeito dos diferentes ritmos, a valorização das experiências e a inserção das crianças na cultura escrita.

Referências

Arelaro, L.R.G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação & Sociedade*, v.26, n.92, p.1039-1066, 2005.

Bragagnolo, A. A criança de seis anos no ensino fundamental: as armadilhas e os desafios da formação. In: Congresso de Leitura no Brasil, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2007.

Brasil. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.

Brasil. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006a. Seção 1, p.1.

Brasil. Lei nº 11.275, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe 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*, 6 fev. 2006b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.

Duarte, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani e a educação brasileira. In: Silva Junior, C.A. (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1994.

Gorni, D.A.P. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.15, p.67-80, 2007.

Goulart, C.M.A. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. *Revista Eletrônica Escrita*, v.1, p.1-10, 2007.

Kramer, S. A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.

Luria, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Mello, S.A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: Faria, A.L.G.; Mello, S.A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

Miller, S.; Mello S.A. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

Miranda, R.G. Ofício nº 1.023, de 10 de novembro de 2009. Conselho Estadual de Educação CEE-PR. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.undimepr.org.br/principal.php?Menu=4>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

Paraná. Lei Estadual nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009. Dispõe que terá direito à matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, a criança que completar seis anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. *Diário Oficial da União*, 19 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

Paschoal, J.D. et al. *Ensino fundamental de nove anos teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.

Rapoport, A. et al. *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

Santos, L.D.N.; Bolzan, D.P.V. A ampliação do ensino fundamental para nove anos: desafios à prática pedagógica. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Endipe, 2008.

Seabra, A.G.; Capovilla, F. *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e de escrita*. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

Souza, M.C.B.R. *Concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

Triviños, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Vygotsky, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vygotsky, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Recebido em 28/7/2011 e aceito para publicação em 7/3/2012.

Alfabetização e letramento: desafios contemporâneos à docência nas séries iniciais

Literacy and "lettering": challenges contemporary to teaching in initial grades

Márcia Martins de Oliveira Abreu¹

Resumo

O trabalho resulta de uma pesquisa de Mestrado em Educação que investigou as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e letramento ocorridas em decorrência da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia no estado de Minas Gerais. O estudo permitiu reflexões sobre a caracterização da criança de seis anos, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido com esta, no qual os sujeitos revelaram suas práticas e concepções sobre os processos de alfabetização e letramento, refletidos nos discursos e nas ações cotidianas. Tendo em vista o entendimento dos profissionais responsáveis pela implementação da política em foco, considera-se que a materialização desse processo de mudança pode se configurar nas práticas pedagógicas como limites ou possibilidades de desenvolvimento de um trabalho qualitativo com a alfabetização e o letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação. Letramento.

Abstract

This work is the result of a Masters research in Education that investigated the conceptual and methodological transformations on the processes of literacy and "lettering" resulting from the implementation of nine-year Elementary School in the public education system of Uberlândia, in the state of Minas Gerais. The study allowed reflections on the characterization of six-year-old children, as well as the pedagogical work developed with them, in which the subjects revealed their practices and concepts on literacy and "lettering" processes reflected on the speeches and the daily actions. Having in mind the agreement between the professionals responsible for implementing the policy in focus, it is considered that the materialization of this process of change can be configured in the pedagogical practice as development limits or possibilities of a qualitative work with literacy and "lettering".

Keywords: Literacy. Education. Lettering.

¹ Professora, Universidade Federal de Uberlândia, Escola de Educação Básica. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, 38408-100, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: <mmartinsabreu@uol.com.br>.

Introdução

O presente trabalho resultou de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de investigar as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e letramento, ocorridas em decorrência da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG). Referendada na abordagem qualitativa, a pesquisa compreendeu as determinações que envolviam o objeto por meio de um estudo de caso, cujo campo de pesquisa trata-se de uma escola da rede municipal de Uberlândia. Delimitou-se como contexto uma sala de aula de série introdutória, uma da primeira série e outra da segunda série do Ensino Fundamental de nove anos.

Entender o trabalho docente, desenvolvido na perspectiva da mudança realizada, a partir da ampliação do Ensino Fundamental, legalmente instituída no contexto escolar, e ainda acompanhar o processo de reflexão teórico-prático do professor das séries iniciais caracteriza-se como oportunidade de reflexão da prática pedagógica em todas as séries do Ensino Fundamental e não apenas em ações reflexivas com os profissionais das séries iniciais. Isto, considerando que a atuação docente cotidiana em diversas séries deste nível revela, quase sempre, um distanciamento da autonomia de expressão, seja ela oral, escrita ou corporal. Tal distanciamento inicia-se, geralmente, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental:

Quando a criança chega à escola regular, o quadro se altera substancialmente. A rodinha é desfeita, as carteiras são enfileiradas, a fala é monopolizada pela professora que segue à risca o conteúdo da cartilha e do manual. Sem que se dê conta disso, a professora que silencia a criança é igualmente silenciada: sua voz se faz instrumento da fala de outro - a do autor da cartilha ou do livro didático (Garcia, 1993, p.18).

Vale observar que dependendo da forma com que os processos de alfabetização e letramento são abordados, especialmente nas séries iniciais, esses influenciam significativamente no relacionamento que os alunos estabelecem com o mundo da escrita. Na Educação Infantil, percebe-se que o ambiente,

muitas vezes, apresenta-se mais propício a uma interação prazerosa e natural com a escrita do que em séries mais avançadas. O fato de a criança ter mais oportunidades de vivenciar a língua escrita e seus desenhos, em suas funções sociais, pode contribuir fundamentalmente para uma maior atribuição de sentido aos seus registros gráficos, sejam eles desenhos, números ou letras. Uma maior interação entre os educadores dos dois níveis, Educação Infantil e Ensino Fundamental, poderia oportunizar trocas de experiências educacionais profícuas.

Partindo do pressuposto de que as séries iniciais são períodos propícios para o ensino e a aprendizagem dos processos de alfabetização e de letramento e, ainda, tem real importância para a aprendizagem de outras formas de conhecimentos, a presente pesquisa apresentou como centro de investigação o desenvolvimento desses dois processos nas séries iniciais.

Com a implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental, um maior número de crianças irá constituir o sistema educacional brasileiro, especialmente as pertencentes às esferas populares. Essa mudança impõe, dentre outros encaminhamentos, orientações pedagógicas que considerem as reais necessidades infantis para que as crianças possam se desenvolver como sujeitos da aprendizagem. Consequentemente, para que o desenvolvimento de um trabalho qualitativo se concretize nas escolas, faz-se necessário um envolvimento coletivo em prol do alcance de objetivos comuns que atendam às novas exigências sociais. Ao discorrer sobre os desafios educacionais da atualidade, Haetinger (2009, p.32) aponta:

[...] somos parte e produto de um mundo em transformação, no qual novas necessidades e argumentos emergem, todos os dias, para nos darmos conta de que precisamos mudar, revolucionar, se quisermos de fato ingressar na era do conhecimento. Com certeza, esta revolução começa na escola e tem como protagonistas professores e alunos, e como coadjuvantes os gestores e a comunidade.

A partir da reflexão dessas observações e na tentativa de analisar o atual contexto de mudança da criança de seis anos para outro nível de ensino, a

preocupação com o risco em desconsiderar a autonomia e a produção infantil se faz presente nesse estudo, dentre outras indagações, sobretudo em relação aos processos de aquisição da linguagem escrita. Nesse contexto questiona-se: existe um lugar ou um período específico para a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental de nove anos? Quais são as concepções e as práticas docentes do alfabetizador no contexto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos? Acredita-se que o olhar lançado no processo investigativo, mais do que as ferramentas utilizadas, é singular e definitivo. Conforme Brandão (2003, p.49):

[...] entre a estrela, o telescópio e o computador existe o olho humano - muitas vezes míope - de um astrônomo. Quero lembrar-lhes de que é este olho, mais do que a máquina com que ele olha, quem vê e percebe o que a mente procura compreender para si mesma e depois busca tornar cientificamente compreensível para os outros.

Métodos

Foi a partir deste olhar que se construiu o caminho metodológico, no momento em que se desejou realizar esse processo investigativo sobre algumas dúvidas, hipóteses e questionamentos instigados pelas experiências vivenciadas até então pela pesquisadora no campo profissional.

Ao buscar uma metodologia que permitisse o conhecimento do contexto atual de profundas mudanças políticas educacionais, em especial no que se referia à implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia (MG), o desenvolvimento da pesquisa ocorreu, conforme já ressaltado, por meio de um Estudo de Caso. A opção por essa modalidade de investigação justifica-se pela compreensão de que a aplicação desse método, em uma abordagem qualitativa, possibilitaria à pesquisadora uma visão ampla do objeto estudado, considerando o seu envolvimento com a realidade social, política, econômica, histórica e cultural. Ao se optar por essa metodologia visou-se uma análise de

relações dos sujeitos pesquisados com os saberes produzidos. De acordo com Charlot (2000, p.79), analisar "a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros [...]".

Vários desafios estiveram presentes no decorrer de toda a pesquisa: as escolhas dos instrumentos; a relação com o meio e os sujeitos colaboradores; a organização e sistematização das informações, e, por fim, a relação entre os dados. Durante o estudo, a pesquisadora deparou-se com alguns conflitos. Houve a necessidade de exercitar a compreensão de que parte do processo de investigação que incluía suas leituras e suas interpretações, apesar de poder contribuir com educadores, gestores e estudiosos da temática, apresentava também suas limitações. De acordo com André (1995, p.61):

Como no estudo de caso o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano, as observações e análises vão estar sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos. E não poderia ser diferente. Quando começa um trabalho de pesquisa, o pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças e os seus princípios. No entanto ele deve estar ciente deles e deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados.

Resultados e Discussão

Para a análise das diferentes situações que envolviam o objeto de estudo, recorreu-se a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos e situações. A pesquisa aconteceu dentro e fora da sala de aula, utilizando os seguintes instrumentos: observação participante de aulas e outras situações; questionários; entrevista; atividades de leitura e escrita produzidas pelos alunos, as quais foram analisadas com o intuito de se refletir sobre concepções e práticas de alfabetização e de letramento, junto ao corpo discente e docente das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A implementação de mudanças educacionais dessa natureza exige especialmente o comprometimento dos profissionais responsáveis pela implantação da política em foco. Portanto, conforme o professor-alfabetizador entenda e materialize esse processo de mudanças em suas práticas, podem-se configurar limites ou possibilidades de desenvolvimento de um trabalho qualitativo com os processos de alfabetização e letramento. O questionamento sobre o desenvolvimento da alfabetização e do letramento constituiu-se um dos aspectos primordiais de interpretação para a pesquisadora acerca da realidade investigada.

Ao serem indagadas sobre o trabalho com as crianças de seis anos, as professoras participantes da presente pesquisa revelaram que o lugar da alfabetização e do letramento pode mudar, conforme as concepções docentes. A utilização do termo lugar, aqui mencionado, refere-se ao momento para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para as professoras, não há um consenso acerca do momento de aquisição da leitura e da escrita. Os relatos seguintes evidenciam os posicionamentos diferenciados em relação ao lugar da alfabetização: *"Eu acho que agora dificilmente um aluno que fez série introdutória chegará na primeira série sem saber ler!"* (Professora da segunda série).

Para essa professora, na série introdutória, deve-se alfabetizar o aluno, porém, a professora da referida série não compartilha da mesma opinião: *"Eu acho que essa mudança pode ajudar a melhorar a educação desde que a professora não venha com aquela obrigação de alfabetizar os meninos, porque senão vai ser um massacre geral!"* (Professora da série introdutória).

Em outro momento, a professora da segunda série reafirma sua concepção de que nesta série a criança precisa saber ler e escrever: *"Ele sabe ler sim gente! Se ele não soubesse com certeza ele não estaria aqui, aqui é uma sala de segunda série!"* (Professora de segunda série se referindo a um aluno da turma).

Cada professora, na singularidade de seu entendimento, ao olhar para a alfabetização relacionada à mudança faz uma leitura diferenciada, conforme

suas experiências com a série e com o contexto em que atua profissionalmente. Assim, de acordo com as suas concepções e expectativas de melhoria na educação, delimita um lugar onde a alfabetização deva se desenvolver.

Além de um entendimento diferenciado em relação ao momento em que os processos de alfabetização e letramento devam ocorrer, em vários momentos, foram apresentadas pelas professoras concepções diferenciadas desses processos e práticas pedagógicas. Essas concepções, muitas vezes, são norteadas por uma visão comparativa em relação ao trabalho desenvolvido com as séries anteriores e posteriores ou em relações às contradições impostas pelo contexto em que se encontram inseridas.

Nos depoimentos sobre a organização do trabalho das professoras e nas considerações sobre a avaliação é evidenciada uma visão comparativa:

Eu poderia até ir mais devagar no conteúdo, mas lá na 2ª série, dependendo na mão de quem eles caem, a coisa é feia! Às vezes tem uns alunos ao final do ano que você considera que poderiam ir para a 2ª série, mas se a leitura ou a escrita ainda estiver devagar eu não mando, porque senão é o professor de 1ª série é que se queima (Professora da 1ª série).

Às vezes tem professor que acha que porque as crianças estão entrando mais cedo, tem que preparar o aluno para ler e escrever e aí deixa o brincar, o lúdico de lado! (Professora da série introdutória).

O conceito de bom para nós da 1ª série é diferente do conceito de bom das professoras da 2ª série, às vezes no final da 1ª série um aluno que para nós é 60%, 70% ou 80%, quando a professora da 2ª série pega ele, no início do outro ano, ela considera o mesmo aluno 40% e diz que ele não está apto para estar naquela série (Professora da 1ª série).

A alfabetização caracterizada na fala das professoras apresenta-se como algo que ocorre em determinado espaço de tempo delimitado e não como um processo. Pode ser por esse mesmo motivo que, ao falar sobre o período em que deveria ocorrer a alfabetização, os apontamentos das professoras revelaram, em alguns momentos, a não contemplação

da sua própria prática alfabetizadora. Ao se posicionar sobre o trabalho com a alfabetização, cada professora fazia referências ao desenvolvimento do aluno, quase sempre, em outra série diferente da que ela atuava.

Apesar da divulgação dos estudos e das referências teóricas que definem a alfabetização enquanto um processo construído de maneira contínua, de acordo com Ferreiro (1993), Kleiman (1995) e Soares (2001), muitas vezes, o professor em sua atuação cotidiana não consegue conceber esse processo como contínuo, que se desenvolve no decorrer dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. E pode, ainda, não vislumbrar que a responsabilidade de contribuição com o desenvolvimento desse processo é de todos os profissionais que atuam com alunos nesse período e não de determinado professor isoladamente.

Além da alfabetização se delinear como um processo contínuo, a partir dos referenciais de estudo presentes nesta pesquisa, considera-se, ainda, que ela não necessariamente se inicia juntamente com o processo de escolarização, pois mesmo antes de frequentar a escola a criança, desde que nasce, relaciona-se com o mundo da escrita. Partindo desse pressuposto, entende-se que atuar nas séries iniciais significa conviver e trabalhar, a cada ano, com crianças dos mais diversos níveis de alfabetização e de letramento.

O desenvolvimento desses processos evidenciado nas produções dos alunos pesquisados, por meio das atividades realizadas pelas alfa-

betizadoras, apresentou uma variedade de níveis entre os alunos pertencentes a mesma turma e àqueles de turmas diferentes. Assim, pode-se inferir que não há uma correspondência entre o domínio da linguagem escrita e o tempo de frequência no processo de escolarização. A título de exemplo, apresentam-se duas atividades de ditado (Figuras 1 e 2).

Os alunos, cujas atividades foram apresentadas, demonstraram domínios semelhantes no desenvolvimento da proposta. Embora a aluna da série introdutória estar cursando duas séries anteriores e ser mais nova em relação ao aluno da segunda série, sua produção se aproxima mais da escrita convencional.

Pode-se, então, inferir que a produção do conhecimento sobre a escrita, bem como a sua utilização, ou seja, a competência linguística, não é determinada pela idade e a série em que o aluno se encontra. Esta variedade de nível da aquisição da escrita revela que essa competência apresenta-se também relacionada às experiências vivenciadas até aquele momento com o mundo da escrita.

Os níveis de aprendizagem dos alunos pesquisados reafirmam a concepção de que, apesar da escola ser um espaço privilegiado de aquisição da escrita e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento desses processos, o conhecimento e a utilização da língua escrita ocorrem nos vários contextos sociais, não se restringindo ao espaço escolar. Daí, o fato de cada aluno das séries iniciais, apesar de constituir coletivamente uma classe de

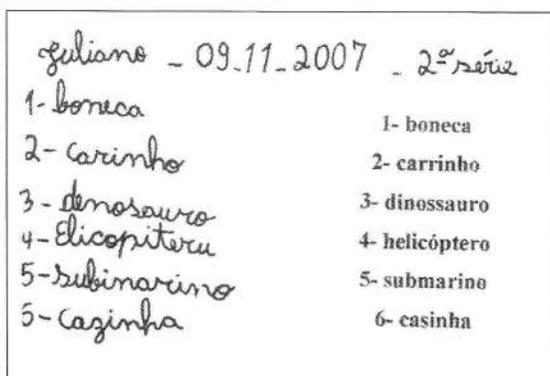


Figura 1. Atividade de ditado de um aluno da 2ª Série (9 anos e 1 mês).

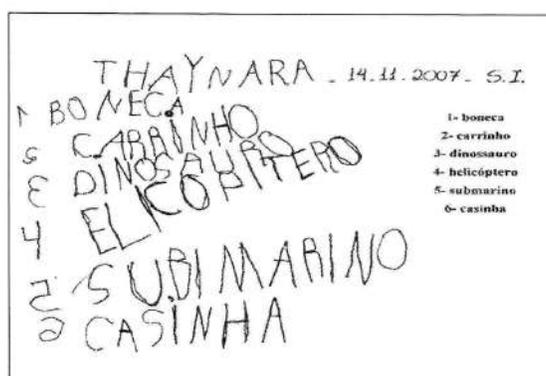


Figura 2. Atividade de ditado de aluna da série introdutória (6 anos e 4 meses).

alfabetização, possuir habilidades e conhecimentos diferenciados e individualizados em relação à linguagem escrita.

Uma classe de alfabetização é constituída de crianças com histórias de vida diferentes: umas sabem algumas coisas, outras sabem outras, umas já frequentaram a escola, outras a estão frequentando pela primeira vez, umas têm experiências sistematizadas com a língua escrita, outras mal manuseiam seu material; por fim, as realidades são distintas e essa diversidade é positiva quando se tem a pretensão de trabalhar de forma interativa, respeitando as singularidades. Isso parece necessário na medida em que aprender é, também, um ato individual: cada um aprende segundo seu nível de desenvolvimento, suas experiências e suas habilidades (Miranda, 2008, p.90).

A diversidade encontrada nas três turmas pesquisadas, além de evidenciar o universo variado de níveis de alfabetização e de letramento com o qual o alfabetizador desenvolvia o trabalho pedagógico nesse período das séries iniciais, reafirmou que realmente não existe um lugar ou um período pré-determinado em que são desenvolvidos esses processos. Assim, explica-se o fato de as professoras das séries iniciais depararem-se comumente, em suas salas de aula, com alunos que se desenvolvem de maneiras diferentes e em momentos também diferenciados.

Baseando-se nesse fato, o desenvolvimento dos alunos pesquisados revelou que o lugar da alfabetização e do letramento não está relacionado à faixa etária ou à série em curso. Esse lugar é variável e depende, conforme afirmado, da relação que o aluno estabelece com a leitura e a escrita, seja aos cinco, seis ou sete anos de idade.

Mesmo que para os docentes envolvidos no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, não esteja claro que o lugar da alfabetização não se apresenta delimitado a determinado período, o desenvolvimento dos alunos das séries iniciais, observado através dessa pesquisa, coeren-

temente com a teoria utilizada pelos materiais oficiais produzidos com vistas à formação docente, revelou que esse lugar não existe em um determinado período, podendo variar de indivíduo para indivíduo. Pode-se inferir, portanto, que sendo a alfabetização e o letramento processos contínuos é necessário trabalhá-los de forma processual, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos.

O ambiente escolar deve oportunizar a construção da alfabetização e do letramento, assegurando a relação com a leitura e a escrita enquanto conhecimento de vida, de mundo e de si mesmo. Acreditando nisso, é que se afirma que o lugar da alfabetização e do letramento, no decorrer da trajetória escolar e especialmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, é uma concepção a ser construída nos espaços escolares pertencentes a esse novo contexto.

Além da necessidade de rever as concepções docentes sobre a alfabetização como processo contínuo e singular a cada indivíduo, outro aspecto sobre o qual foram tecidas reflexões, por meio dessa pesquisa, foi a necessidade do desenvolvimento de processos que habilitem o aluno a utilizar de forma eficiente essa tecnologia, bem como os demais conhecimentos adquiridos na escola, em diversas situações e contextos. No entanto, evidenciou-se que o trabalho com diferentes práticas de letramento varia na atuação de cada profissional, dependendo das condições que o meio oferece, dos objetivos docentes e especialmente das concepções que subjazem da atuação de cada professor.

Por meio da observação participante que se realizou nas aulas das turmas pesquisadas, um aspecto identificado diariamente foi as diferentes formas com que cada docente conduzia as aulas e os processos de alfabetização e letramento, mesmo quando se direcionava a mesma faixa etária.

Na turma de série introdutória, por exemplo, a professora regente sempre iniciava as aulas com a exploração oral sobre uma temática com os alunos, muitas vezes levava um objeto ou um portador de texto (revistinha, livro, manchete de jornal), que era explorado com a turma oralmente, para depois apresentar os conteúdos e as atividades propostas.

Em contrapartida, com a mesma turma, a professora de ensino religioso sempre iniciava suas aulas com a execução de uma atividade, explicando apenas o que era para ser realizado no exercício, para só depois abordar oralmente o assunto relacionado à atividade. A título de exemplo, em uma das aulas, a professora distribuiu um exercício com a imagem de um peixe para os alunos colorirem. Ao final da atividade, quando grande parte da turma já havia executado a proposta de colorir, é que ela explorou oralmente o assunto:

Alguém aqui já viu um peixinho igual a esse? Quem já assistiu um filme que tinha peixe? Que legal estou vendo que muitos aqui assistiram o Procurando Nemo! Muito bem esse peixe é o do filme. Vocês viram só o que aconteceu com ele? Nós temos que ouvir os nossos pais. O Nemo foi desobedecer o pai dele e perdeu o caminho de casa. A desobediência aos pais nos prejudica muito, não é verdade! O que vocês acham disso? Quem sabe escrever a palavra Nemo? Quais as letras que se usa? (Professora de ensino religioso).

Considerando a observação das diferentes formas de condução das aulas para uma mesma turma, pode-se afirmar que cada alfabetizadora, de acordo com suas concepções, apresenta uma maneira peculiar de conduzir os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Essa variedade de tratamento didático-metodológico das professoras-alfabetizadoras com os mesmos alunos pode ser explicada, principalmente, pela subjetividade presente na atuação de cada alfabetizadora sobre o que seja alfabetização e letramento.

No entanto, um outro aspecto observado, que provavelmente também influenciava no desenvolvimento das aulas das diferentes alfabetizadoras, era o espaço de tempo que mudava significativamente de uma professora para outra. Assim, a maneira peculiar de trabalhar com processos que letram e alfabetizam relaciona-se também aos tempos disponibilizados ao docente responsável por esses processos para desenvolverem suas propostas. As professoras regentes das salas pesquisadas dispunham de um tempo relativamente bem maior que as

professoras das aulas especializadas das mesmas turmas. Essa disponibilidade de um maior tempo de atuação com os alunos possibilitava às professoras regentes, além de uma exploração melhor na apresentação e no desenvolvimento de conteúdos e no uso de mais recursos didáticos, no decorrer das aulas, um acompanhamento por um tempo mais prolongado do desenvolvimento dos alunos na realização das atividades.

Considerações Finais

Partindo dos pressupostos evidenciados na presente pesquisa, de que a alfabetização e o letramento são processos contínuos e de que as experiências com o universo da leitura e da escrita podem influenciar mais na qualidade do desenvolvimento desses dois processos do que a idade ou a série de escolarização, pode-se inferir que o alfabetizador, enquanto agente responsável pela mediação entre o aluno e a escrita, possui um papel de fundamental importância no desenvolvimento desses processos nas séries iniciais, especialmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

Considerando ainda que as práticas de alfabetização são determinadas pelas concepções docentes e que o fato de o docente estar em uma sala de alfabetização é um convite à diversidade, ao novo, ao diferente, faz-se necessária uma reflexão constante por parte de todo educador-alfabetizador sobre suas próprias ações no desenvolvimento do trabalho de letrar e alfabetizar. Independentemente de atuar com 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, se em um desses anos o professor estiver é porque ele é responsável pelo desenvolvimento desses dois processos.

No entanto, pode-se afirmar que a reflexão docente sobre a própria prática alfabetizadora apresenta-se como algo que muitas vezes pode ser favorecido ou dificultado, dependendo das condições que o meio oferece. Proporcionar aos profissionais essa reflexão, seja no contexto da própria instituição em que atuam e em espaços de formação continuada,

poderá lhes oferecer melhores condições de compreender o seu papel de alfabetizador em momentos de mudanças políticas e educacionais, como o atual.

Mediante a importância das experiências infantis com o universo da escrita nos espaços escolares, faz-se presente a necessidade de um olhar sobre a alfabetização e o letramento como processos contínuos que se desenvolvem antes e depois que a criança é inserida na escolarização obrigatória, sendo responsabilidade de todos os alfabetizadores, especialmente os que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

As práticas de alfabetização e de letramento evidenciadas nas salas pesquisadas revelaram que alfabetizar letrando é possível desde que o professor-alfabetizador apresente disponibilidade para conhecer e estudar, além dos conteúdos que ele considera que o aluno deva aprender para ser alfabetizado, os conhecimentos que os seus alunos já trazem sobre a escrita e que servem de base para planejamento e constante avaliação de seu trabalho com os processos de construção dos conhecimentos sobre a escrita.

A pesquisa revelou através das concepções e práticas docentes que existem indícios de mudanças conceituais e metodológicas nos processos de alfabetização e de letramento. As professoras pesquisadas se empenham no exercício da profissão para se instruírem e procuram aplicar no cotidiano os conhecimentos produzidos através dos estudos, das trocas e das experiências, de acordo com as oportunidades com as quais se deparam na formação.

No entanto, apesar desses indicativos no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, desenvolvidos nas séries iniciais, faz-se necessário repensar a formação docente para que esta possa contribuir efetivamente com mudanças conceituais e metodológicas sobre esses processos.

Portanto, oferecer uma formação que auxilie o professor a entender a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma processual é necessário e urgente. Cada professora, sem conceber a alfabetização como processual, atua no sentido de alfabetizar a qualquer custo, isto é, atua alfabetizando

a partir da perspectiva de que a criança já deveria estar alfabetizada, pois essa responsabilidade caberia ao professor da série anterior.

Em suma, o equívoco do lugar da alfabetização, em detrimento de seu aspecto processual, ainda não foi superado entre as professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Trata-se de um paradoxo histórico e cultural ainda presente e que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos pode contribuir para superar.

Tendo em vista que o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa deve considerar, no processo de investigação, a subjetividade tanto do pesquisador quanto dos pesquisados, todo o percurso metodológico selecionado e vivenciado no decorrer dessa pesquisa apresentou-se a partir da construção de um olhar. A construção desse olhar sobre o contexto de estudo, os participantes e os próprios instrumentos, pode ter sido apresentada como um olhar míope, semelhante ao do astrônomo, referenciado por Brandão (2003). No entanto, o objetivo maior pelo qual se justificou a realização da presente pesquisa foi justamente, conforme o mesmo autor afirmou, o da construção de um olhar "de quem vê e percebe o que a mente procura compreender para si mesma e depois busca tornar cientificamente compreensível para os outros" (Brandão, 2003, p.49). A procura dessa compreensão pela pesquisadora caracterizou-se como um processo de desenvolvimento intelectual sobre as próprias práticas profissionais, de forma significativa. Mais do que pesquisar um contexto qualquer e os sujeitos que dele faziam parte, a pesquisadora estabeleceu um diálogo com o objeto de estudo na tentativa de construir uma interlocução com seus pares, suas experiências e próprias concepções, buscando contribuir para a produção coletiva de conhecimentos sobre a temática da alfabetização e do letramento.

O contexto é propício não apenas às reflexões sobre alfabetização e letramento dos alunos das séries iniciais, mas também dos processos de construção dos conhecimentos escolares que envolvem alunos e professores das demais séries do Ensino Fundamental de nove anos e do Ensino Médio. Repensar a orga-

nização escolar na Educação Básica como um todo poderá contribuir com uma aproximação entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de maneira a estimular uma integração maior na qual alunos e professores possam estar envolvidos em um processo de forma mais contínua e qualitativa, tendo em vista os aspectos inerentes a todos os níveis.

Ao considerar que, em um mesmo nível, existem concepções diversificadas em relação ao trabalho a ser desenvolvido com a mesma faixa etária e com idades aproximadas, conforme evidenciou o presente estudo, pode-se afirmar que proporcionar essa integração entre os níveis de ensino apresenta-se como um grande desafio. Se por um lado essa coerência pode se configurar como algo difícil, por outro, pode-se afirmar que esta não é impossível, sendo um primeiro passo o desenvolvimento de um trabalho de integração em cada nível. A construção dessa integração deve envolver vários aspectos e um deles pode possivelmente ser a revisão dos encaminhamentos sobre as formações docentes como um de seus principais alicerces.

Referências

- André, M.E.D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- Brandão, C.R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Charlot, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- Ferreiro, E. *Alfabetização em processo*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- Garcia, R.L. *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1993.
- Haetinger, M. Vamos fazer uma revolução?: então, preparem suas armas! In: Parolin, I.C.H. (Org.). *Sou professor: a formação do professor formador*. Curitiba: Positivo, 2009.
- Kleiman, A.B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- Miranda, M.I. *Problemas de aprendizagem na alfabetização e intervenção pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2008.
- Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Recebido em 8/9/2011 e aceito para publicação em 3/2/2012.

Narrativas de alfabetizadoras: a ampliação do ensino fundamental e os discursos docentes

Narratives of literacy teachers: the elementary school enlargement and the teachers' speeches

Jamily Charão Vargas¹
Helenise Sangoi Antunes²

Resumo

Essa pesquisa mostra que a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos trouxe muitas discussões, acarretando mudanças nas instituições e nas práticas docentes. Para tanto, foram estabelecidas orientações legais pelo Ministério da Educação e resoluções pelo Conselho Nacional da Educação que apontam transformações necessárias aos professores, gestores e a todos os envolvidos no Ensino Fundamental. Além de mostrar as questões legais e alguns estudos em torno da ampliação do Ensino Fundamental, da alfabetização e das práticas lúdicas na infância, adentra-se nas concepções e práticas dos professores, realizando um estudo de caso com três professoras do primeiro ano que atuam em escolas públicas. Foram utilizados como instrumento de investigação entrevistas orais e relatos escritos das colaboradoras, fazendo uma posterior análise destes, a fim de perceber como as professoras refletem a ampliação do Ensino Fundamental e quais práticas que prevalecem em suas aulas. Foi possível verificar que, mesmo diante dos desafios, as preocupações com a infância, o brincar e a alfabetização, são projetadas para as práticas com o primeiro ano.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino fundamental. Ludicidade. Narrativas docentes.

Abstract

This research shows that the policy of the Elementary School enlargement to nine years brought many discussions, which caused changes in the institutions and in the teaching practices. For such, legal guidelines by the Ministry of Education and resolutions by the National Council of the Education have been established presenting necessary transformations to the teachers, managers and all those involved with Elementary School. Besides showing the legal questions and some studies around the Elementary School enlargement, of the literacy and of the playful practices in the childhood, the conceptions and practices of the teachers are mentioned, carrying out a case study with three teachers of the first year in public schools. As investigation instruments, interviews and written reports of the collaborators were used, with a subsequent analysis of them, in order to realize how the teachers reflect the Elementary School enlargement and which practices prevail in their classes. It was possible to notice that, even facing the challenges, the concerns with the childhood, playtime and literacy are projected on the practices in the first year.

Keywords: Literacy. Elementary school. Playfulness. Teaching narratives.

¹ Professora, Faculdade União das Américas. Av. Tarquinio Joslin Santos, 1000, 85870-901, Foz do Iguaçu, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.C. VARGAS. E-mail: <vargas_mily@yahoo.com.br>.

² Professora Doutora, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino. Santa Maria, RS, Brasil.

Introdução

Com a reformulação no Ensino Fundamental que antecipou para seis anos de idade o ingresso obrigatório das crianças na escola e aumentou para nove anos o tempo de duração desta etapa do ensino, muitas questões foram discutidas, como a estrutura, a organização, a administração e o currículo escolar. Diante disso, a prática do professor alfabetizador da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos também vem sendo repensada.

Essa política pública que amplia o Ensino Fundamental abriu um campo de debates entre pesquisadores e educadores sobre a alfabetização e a infância, numa perspectiva de transformações no cotidiano escolar, visto que mais cedo as crianças estão ingressando neste espaço. Será que os professores que estão atuando diretamente com a alfabetização e a infância conhecem essas mudanças? Eles estudaram as orientações para a prática no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? Eles estão abordando tais orientações em suas práticas cotidianas?

As colaboradoras desta pesquisa são três professoras alfabetizadoras do primeiro ano, que atuavam nas turmas de primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Se antes tinham um ano para alfabetizar as crianças da primeira série e esse trabalho era realizado com um número intenso de atividades no caderno, com cópias, memorizações e avaliações; hoje os documentos oficiais que orientam suas práticas apontam para uma direção bastante diferente, pois a alfabetização não é obrigatória no primeiro ano e as atividades devem ser voltadas ao exercício lúdico, com respeito à singularidade da infância e ênfase no brincar (Brasil, 2007). Na reflexão de Kramer (2006, p.20):

Defendemos aqui 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. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) [...].

Desde que esta ampliação vem acontecendo, muitas mudanças são refletidas pelos órgãos legais, pesquisadores, profissionais da educação e pais. Todavia, sabe-se que as transformações necessárias dependem, em grande parte, dos docentes que atuam nas turmas de primeiro ano. Nessa perspectiva, acredita-se na importância de enfatizar os discursos desses professores sobre suas práticas e suas concepções. Conforme discussões de Marega e Sforzi (2011, p.144):

Uma das preocupações originadas pela mudança no sistema de ensino brasileiro é de que a inclusão da criança no ensino obrigatório a colocaria precocemente em situações formais e rotineiras de ensino (o estudo), retirando o tempo e o espaço que ela teria para ser criança (a brincadeira).

Pensando nos tempos e espaços infantis, essa pesquisa tem o objetivo de retomar as leis que ampliam o Ensino Fundamental, bem como rever os pareceres e as orientações para esta reformulação, buscando nas narrativas docentes as concepções das professoras frente às mudanças ocorridas ou as que deveriam ocorrer. Nessa perspectiva, justifica-se este trabalho por oportunizar uma reflexão importante no âmbito educacional, visto que possibilita que as professoras repensem suas práticas.

Para tanto, pesquisa tem o objetivo de adentrar-se nas histórias de três alfabetizadoras de escolas públicas do Rio Grande do Sul, a partir do conhecimento e da análise das memórias dessas professoras, a fim de discutir os elementos motivadores ou inibidores de práticas positivas nessas classes.

Métodos

As colaboradoras foram escolhidas conforme alguns critérios preestabelecidos. As três professoras envolvidas neste trabalho possuem experiências anteriores na antiga primeira série e, atualmente, lecionam no primeiro ano da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul.

Essa rede de ensino foi escolhida por se perceber que embora seja um município com muitas

universidades, onde importantes pesquisas frente às mudanças nos Sistemas de Ensino são realizadas, as escolas ainda se encontravam com dificuldades de implementar o Ensino Fundamental de nove anos, realizando a prática de apenas modificar a nomenclatura das turmas de pré-escola e primeiro ano.

As colaboradoras da pesquisa autorizaram a divulgação das narrativas, sendo apresentadas a partir das iniciais de seus nomes: a primeira colaboradora foi C.A., nascida na década de 1960; a segunda foi M.R., nascida na década de 1970; e a terceira J.E., nascida na década de 1980. Essa diferença na idade das colaboradoras é acompanhada pela diferença na época em que vivenciaram a infância, a escolarização e a formação inicial docente, diversificando, assim, as vivências e as concepções que possuem.

A abordagem metodológica escolhida para este estudo é qualitativa, partindo do pressuposto de que a "[...] grande diversidade entre os investigadores qualitativos que se dedicam a estudar as questões educacionais reflete a maturidade e a sofisticação crescentes da abordagem" (Bogdan & Biklen, 1994, p.74). Como método de investigação foram utilizadas as histórias de vida docentes, que proporcionaram o aprofundamento das informações sobre o contexto e o momento que as professoras alfabetizadoras de crianças de seis anos vivenciam.

Para tanto, utilizaram-se, como instrumentos de coleta de informações, os relatos autobiográficos orais dessas docentes e as entrevistas semiestruturadas. Num primeiro momento, as autobiografias orais foram utilizadas para buscar uma aproximação com as lembranças das professoras colaboradoras, a partir de suas histórias de vida pessoal e profissional. Conforme Abrahão (2004, p. 202):

A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de várias fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a), na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que

possam auxiliá-lo na reflexão compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma "arqueologia da memória".

Partindo das contribuições de Abrahão (2004), nota-se que as autobiografias são escritas a partir dos significados das vivências das professoras no seu cotidiano. Por meio das narrativas autobiográficas, as professoras mostraram concepções que formaram durante a trajetória profissional. Num segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que permitiram aprofundar questões interessantes de suas autobiografias.

Iniciou-se a pesquisa investigando o conhecimento que elas têm a respeito da ampliação do Ensino Fundamental. Verificou-se que essas professoras que trabalham com o novo currículo do Ensino Fundamental, lecionando nas turmas de primeiro ano, não possuem uma reflexão consolidada sobre as orientações gerais para as suas práticas. O conhecimento que elas têm sobre a ampliação é bem precário, visto que suas considerações foram feitas mais no sentido de justificar suas ações, mesmo que não estejam de acordo com as leis.

Nesse sentido, são referidas as leis que implementaram o Ensino Fundamental de nove anos, ao incluírem na Lei de Base e Diretrizes (LDB) (Lei Federal nº 9.394/1996) elementos para a ampliação desta etapa (Brasil, 1996). Ao mesmo tempo também são abordadas algumas resoluções e alguns pareceres encaminhados pelo Conselho Nacional de Educação, bem como as Orientações Legais do Ministério da Educação. Todos esses documentos legais são entrelaçados com as narrativas das colaboradoras, a fim de analisar como elas percebem essas mudanças e como organizam suas práticas de alfabetização.

Também se destacam as narrativas das colaboradoras referentes às suas práticas, às novas perspectivas, aos desafios e às possibilidades para a alfabetização no novo primeiro ano do Ensino Fundamental, conversando com autores que abordam as temáticas da aquisição da leitura e escrita e da ampliação do Ensino Fundamental, tais como (Ferreiro & Teberosky, 1999; Carvalho, 2005; Barbosa, 2006; Nascimento, 2007; Mello, 2009; Soares 2010).

Regulamentações legais para o ensino fundamental de nove anos e as práticas das alfabetizadoras

Presume-se que toda a mudança instituída no sistema de ensino e nas instituições escolares toma como ponto de partida o que já vem acontecendo no cenário educacional. Há, no entanto, mudanças que acontecem de forma vertical a partir da hierarquia de poder dos setores educacionais, sendo algumas políticas públicas, de certa forma, "impostas" aos sistemas de ensino e às instituições escolares. Assim, questiona-se: - O que levou à implementação do Ensino Fundamental de nove anos e, especificamente, à antecipação da entrada obrigatória das crianças na escola? Foi realmente com o objetivo de qualificar a educação básica? Podem estar aí envolvidos não apenas interesses de melhoria no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, como também interesses de financiamento da educação.

As colaboradoras da pesquisa foram convidadas a se manifestar a respeito do motivo da ampliação. Entre as professoras, C.A. não soube se posicionar; já a professora M.R. destacou: "*Eu acredito que essa ampliação veio não só pra melhorar a educação, por detrás disso tem várias questões políticas, econômicas. Acredito que tenha, mas não conheço*". Também a professora J.E. mencionou essa questão: "*Por detrás disso a gente sabe que tem interesses políticos e econômicos também*". As professoras conhecem apenas o discurso de que essa política pode estar atrelada a interesses que ultrapassam o âmbito pedagógico, didático e estrutural, sem saber argumentar a respeito disso.

Essa polêmica, criada pela possibilidade de a implementação do Ensino Fundamental de nove anos representar um interesse econômico e político, ocorreu devido à forma de distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implementado em 1998, que destinou recursos somente para essa etapa de ensino proporcionalmente ao número de matrículas. Assim, a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental definiria um maior financiamento.

Seria de fundamental importância o desenvolvimento de um estudo com aprofundamento frente à forma de implementação dessa política pública, visando desvendar as suas pretensões a partir do conhecimento da forma como ela surgiu e se estabeleceu. Embora exista o questionamento da existência de interesses econômicos na implementação do Ensino Fundamental de nove anos, segundo (Brasil, 2004), as mudanças implementadas partem de uma verdadeira reflexão frente aos problemas que vinham ocorrendo na educação e de uma busca de transformações que venham a contribuir para melhorias educacionais.

Nesse sentido, Brasil (2004), no documento referido acima, são ressaltadas questões que vinham sendo discutidas antes dessa reformulação no Ensino Fundamental, questões que perpassam a estrutura espacial, os currículos, os programas e o tempo escolar. Uma das questões ressaltadas é que o Ensino Fundamental já requeria reformulação nos anos iniciais, visando a uma melhor qualidade, principalmente no que se refere à alfabetização, cujo tempo era muito curto e o índice de repetição e evasão era muito grande. As professoras colaboradoras da pesquisa, nas entrevistas realizadas, referem-se de forma positiva a essa ampliação do tempo de alfabetização, com a progressão continuada do primeiro ao segundo ano do Ensino Fundamental.

A professora C.A. afirma com alívio: "*Se tu não conseguir deixar eles 'prontos', eles vão ficar prontos lá no segundo ano. E antes a gente tinha que alfabetizar eles no primeiro ano e era muita coisa em pouco tempo. Eu acho que daí tinha que correr muito*". A professora diz que a ampliação do Ensino Fundamental e a nova classe de primeiro ano foram mudanças positivas para aqueles alunos que chegavam ao final da primeira série do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, pois ela aponta que, "*se não consegui*", eles terão mais o próximo ano.

Numa mesma perspectiva, a professora M.R. se refere à alfabetização: "*E no final do ano não tem aquela cobrança, assim, se tu alfabetizou, se tu não alfabetizou, quem se alfabetizou*". Essa professora também tinha a preocupação principal de alfabetizar

na primeira série e percebe-se o quanto o tempo era algo que pressionava as práticas dessas professoras, muitas vezes fazendo com que o trabalho tivesse o único intuito de alfabetizar.

A terceira colaboradora, J.E. também se refere a essa questão: *"Eu achei fantástico não ter reprovação no primeiro ano, não tem que ter mesmo, eles têm que explorar, enriquecer em dois anos"*. Segundo as colaboradoras da pesquisa houve melhoria no que se refere ao tempo de alfabetização, visto que agora são dois anos para explorar e mediar o processo de ensino da linguagem escrita. Guedes-Pinto *et al.* (2007, p.6) refletem nesse sentido, colocando que: "somos cobrados a respeitar os horários e os prazos da escola, a dar conta de projetos comuns a toda a rede de ensino em que nos inserimos, a nos comprometer com a realização das festas e das reuniões, sem que nos atrasemos no andamento dos "conteúdos" a serem ensinados".

Dessa forma, para muitos professores e alunos, o tempo fica curto para a alfabetização. É importante ter a concepção de alfabetização como um processo em que a criança necessita de tempo para construir hipóteses, confrontar ideias, repensar e reconstruir suas escritas. Nesse sentido, remete-se às contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999, p.24), quando afirmam que "no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta".

Diante disso, para aprender a ler e a escrever é importante que o tempo não seja um aspecto que limite ou prejudique o desenvolvimento e o crescimento cognitivo das crianças, como acontecia na antiga primeira série devido ao curto prazo para alfabetizar.

A partir desses estudos constata-se que houve investigações importantes para a ampliação do Ensino Fundamental. Sabe-se que essa reforma não ocorreu "de uma hora para outra", mas de forma progressiva, iniciada pela Lei Federal nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional da Educação (Brasil, 2001), prevendo nela a ampliação do Ensino

Fundamental com o início aos seis anos de idade à medida que fosse universalizando o atendimento de sete a quatorze anos.

Com a Lei Federal nº 11.114/2005 tornou-se obrigatória a realização da matrícula das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, começando a partir do ano de 2006. Assim, o Conselho Nacional de Educação lança a Resolução nº 3/2005, definindo as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental (Brasil, 2005a).

A Lei Federal nº 11.274/2006 colocou o prazo de 2010 aos municípios, estados e Distrito Federal para a implementação da política pública (Brasil, 2006a). Assim, a ampliação do Ensino Fundamental, que já tinha começado a ser pensada e aderida em 2001, implementada progressivamente em 2005, expande-se no ano de 2006 e universaliza-se em 2010. Em 2012, portanto, todas as escolas brasileiras já possuem o Ensino Fundamental de nove anos, assim torna-se muito relevante esta pesquisa que mostra como este ensino está sendo pensado pelas professoras depois das mudanças realizadas.

O tempo para que as instituições se adequassem a essa nova estruturação foi muito importante, tendo em vista que a ampliação requeria importantes discussões frente às questões políticas, administrativas e pedagógicas, repensando toda a organização da escola, a fim de atender às novas perspectivas.

Também foi importante a flexibilidade para a adequação a essa política, que, segundo o Parecer nº 6/2005, discorre sobre a importância de cada sistema estudar a implementação da política segundo sua própria realidade (Brasil, 2005b). No entanto, essa flexibilidade pode ser questionada, uma vez que as leis são adotadas verticalmente e são impostas novas "regras" às quais devem aderir os sistemas de ensino e as instituições escolares.

No Parecer nº 18/2005, (Brasil, 2005c) ressalta que as escolas adotem o Ensino Fundamental de nove anos, não abolindo o Ensino Fundamental de oito anos, mas administrando a convivência dos dois planos curriculares. Para as crianças de sete anos que ingressassem na escola a partir do ano de 2006 devia-

-se oferecer o Ensino Fundamental de oito anos, e para as crianças de seis anos de idade, o Ensino Fundamental de nove anos.

Sabe-se, no entanto, que nem todas as escolas estavam preparadas para essa realidade, seja estruturalmente, seja pedagogicamente, vindo a implementar e a discutir a ampliação de forma diferente da recomendada pelo Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, a partir das narrativas das colaboradoras, percebe-se essa realidade, observando diferentes maneiras de ampliação. As escolas das quais as colaboradoras fazem parte inserem o novo primeiro ano e mudam toda a nomenclatura, a fim de adequar-se rapidamente às novas leis, como é o caso da narrativa de J.E.:

Quando eu entrei me lembro que a professora que já estava há oito anos ali, ela disse pra mim que trabalhava com a pré-escola e quando começou os nove anos eles só trocaram a nomenclatura, quem era pré-escola ficou 1º ano, quem era 1º ano, ficou 2º ano. E foi isso que aconteceu [...]. O estado não, o estado implementou um por um, primeiro o primeiro ano, no outro o 2º ano e no outro o 3º ano, e assim foi indo gradativamente, como a lei propõe (Entrevista de J.E.).

Na escola de J.E., assim como na escola em que as outras colaboradoras da pesquisa trabalham, a implementação aconteceu em um ano, com a mudança direta da nomenclatura em todo o Ensino Fundamental, sem muitas transformações curriculares ou pedagógicas.

Nota-se que as escolas precisam cumprir as leis, mas nem sempre realizam a alteração de forma a contemplar todas as orientações e resoluções para o cumprimento integral dessas leis. Acredita-se que um trabalho mais consistente, envolvendo não apenas as professoras do primeiro ano, mas também os gestores e os demais integrantes da comunidade escolar, seria muito importante para que essa política pública fosse implementada de forma mais adequada para a organização escolar e a aprendizagem infantil. Como aponta "3º Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos" (Brasil, 2006b, p.9): "É preciso também estabelecer política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio".

Toda a mudança exige qualificação, principalmente mudanças como esta na área educacional, que requer uma adaptação pela escola às novas perspectivas vigentes. Goulart (2007, p.76) expressa que:

Assim, podemos pensar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em nível nacional, como um espaço-tempo de mudar a escola, de modo que cada vez mais as crianças e os professores se assumam como responsáveis pelos projetos político-pedagógicos das escolas e pelos seus processos de ensino-aprendizagem. Considerando que nem sempre um prédio escolar é uma escola, no sentido mais vital dessa palavra, é preciso entender que as escolas não estão prontas, elas são feitas por nós.

Nesse sentido, refletir, analisar e reorganizar as práticas docentes e escolares como um todo é fundamental. Infelizmente, nas narrativas das professoras percebe-se que suas práticas não são analisadas e discutidas na escola a fim de consolidar uma proposta para o primeiro ano, pois os gestores ainda estão confusos em relação aos objetivos e às práticas para essa nova turma. Diante disso, consolidar a proposta fica a cargo dos próprios professores, os quais mostram esforços para diferenciar suas práticas.

Desse modo, verifica-se a necessidade de assegurar a esses professores uma formação continuada, na busca de uma reflexão constante e de aperfeiçoamento de suas práticas nas classes de primeiro ano do Ensino Fundamental. Conforme Goulart (2007, p.77):

Que reflexões e revisões precisamos fazer no contexto da escola e de nossas práticas pedagógicas para que essas crianças se sintam abraçadas, acolhidas? De que modo podemos trabalhar com elas, respeitando-lhes o fato de serem ainda pequenas crianças, com ritmos, modos de criar e pensar o mundo próprios, culturalmente organizados, de acordo com suas histórias, origens sociais e idade? As crianças nos desafiam de várias maneiras.

As professoras, no momento de elaboração de suas narrativas, envolveram-se em discussões,

como a que Goulart coloca acima, no sentido de refletir suas práticas para a infância. Para tanto, elas foram questionadas a respeito de sua qualificação para esse desafio de trabalhar com o primeiro ano. A professora C.A. relata que, no início de 2008, quando começou o seu trabalho no primeiro ano, não participou de nenhuma reunião ou formação que tratasse do Ensino Fundamental de nove anos:

[...] eu tenho muito pouco conhecimento, nem saberia te citar, porque eu comecei a trabalhar esse ano e eu li alguma coisa meio por cima. O que eu me preocupei mais foi em achar atividades lúdicas, atividades diferentes pra trabalhar com o aluno. Não me preocupei muito, assim, com essa parte teórica. Eu sabia o que eu tinha que fazer, e aí eu parti dali (Entrevista C.A.).

A professora havia alfabetizado durante 13 anos na primeira série e, depois de ficar mais 12 anos sem assumir turmas de alfabetização, começou esse trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental, aos 26 anos de carreira docente. Ela julgou desafiante, principalmente no aspecto de trabalhar com atividades lúdicas na infância, o que se encontra nos documentos de Orientações Legais para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Conforme Nascimento (2007, p.31), em um desses documentos: "A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola".

A professora M.R. participou de um curso aos sábados, promovido pela Rede de Ensino Municipal de Santa Maria, durante o ano de 2008, curso no qual obteve informações e algumas orientações para o trabalho no primeiro ano. Conforme M.R. relata:

Foi nos colocado sobre essa implantação política: que a criança teria um tempo maior para se apropriar do mundo letrado, aumentando também a obrigatoriedade da criança na escola. Vale a pena ressaltar que a aprendizagem não depende unicamente do tempo, mas de um emprego maior e mais eficaz desse tempo, essa associação de ambos é que contribuirá significativamente para a aprendizagem. Essa mudança não deveria se restringir somente aos

primeiros anos, mas se deveria pensar em todo o Ensino Fundamental, tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais.

A professora faz considerações sobre as questões abordadas no curso e, em alguns momentos, cita literalmente o documento do Ministério da Educação, detendo-se na importância de repensar o tempo para a aprendizagem e toda a estrutura do Ensino Fundamental, o que é referido pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2007, p.8), quando este aborda que: "[...] a mudança na estrutura do Ensino Fundamental não deve se restringir ao que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o Ensino Fundamental - tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais". A orientação proposta requer uma reorganização de todo o Ensino Fundamental que pode ser construída ao longo da ampliação. Nessa perspectiva, seria interessante que as escolas se ampliassem progressivamente, também adequando o Projeto Político-Pedagógico da escola como um todo.

Segundo a professora M.R. seria importante o desenvolvimento de um estudo pelos próprios professores a fim de aprofundar o conhecimento sobre a política pública de ampliação do Ensino Fundamental. Essa colocação da professora abre espaço para refletir uma afirmação de Durlin e Schneider (2011, p.171): "Associado ao interesse do Estado em controlar os resultados escolares por meio da standardização de avaliações de desempenho, essa ação coloca no centro do debate educacional discussões acerca das transformações na regulação dos currículos escolares". É importante que os professores e toda a escola reflitam, desvendem e construam objetivos para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, poderão encontrar a melhor forma de realizar esta reforma, bem como entender a maneira como a lei a coloca.

A professora J.E. iniciou o trabalho com o primeiro ano em 2009 e não teve a oportunidade ainda de participar de reuniões, mas relata que frequentou um grupo de pesquisa da universidade que discute a ampliação e, assim, teve a oportunidade de se atualizar a respeito das questões teórico-metodológicas e das orientações legais. Segundo a professora J.E.:

Antes de começar, quando começaram os projetos de lei ainda eu fui estudar, convidei todas as minhas colegas lá da escola, nos éramos em seis na época e não era implementado o ensino de nove anos na nossa escola, porque isso era gradativo, né [...]. E aí a gente foi estudar um pouquinho, pra ver mesmo o que era esses nove anos, o que comportava, qual a obrigatoriedade ou não, quais as intenções. Foi aí que eu tive contatos com as leituras, fui tentando me inserir e me atualizar pra entender realmente o que era.

A professora, na busca de embasamentos para as suas futuras práticas no primeiro ano, antes mesmo da implementação, se dedicou a estudar. Percebe-se a busca por informações e a necessidade de discussões mais consolidadas para que possam realizar uma prática docente de qualidade. Esta pesquisa conseguiu consolidar entre as colaboradoras algumas reflexões importantes, principalmente no que se refere às dúvidas e à falta de conhecimento sobre os documentos legais.

Para trabalhar com as crianças de seis anos de idade no primeiro ano é preciso estudar questões inerentes a essa situação. Em (Brasil, 2004, p.24), salienta-se que é necessário que o professor esteja "[...] sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-lingüístico, emocional, social e afetivo". Assim, desse profissional espera-se conhecimentos e habilidades múltiplas.

Nas entrevistas, as professoras falaram sobre como se sentiram quando assumiram as turmas de primeiro ano. Segundo a professora (Entrevista de C.A.), "foi um desafio, eu tive que pesquisar muito. E eu faço muitas atividades com brincadeiras com os meus alunos [...]". Pode-se perceber que diante dessas questões desafiadoras aconteceu uma preocupação em relação às atividades lúdicas, bem como a busca de novos trabalhos que pudessem atender às informações que recebera sobre a importância dessas atividades nessa nova turma de primeiro ano. Também a professora M.R. coloca esse trabalho como desafiante, enfatizando a importância em desenvolver atividades lúdicas. Nas suas palavras:

Uma preocupação me atormenta, pois não sabia bem o que era esse primeiro ano. Graças ao grupo de estudos que nos foi oferecido este ano, consegui elucidar que através do lúdico serei uma mediadora para que cada criança consiga o desenvolvimento que está ao seu alcance, ou seja, o primeiro ano é o caminho para a alfabetização usando muito o lúdico, o brincar [...]. (Entrevista de M.R.).

As orientações para a utilização do lúdico realmente se destacaram em meio a tantas questões de que tratam os documentos oficiais em relação à ampliação. Talvez pela urgência de um trabalho que respeite a singularidade da infância, talvez para amenizar o discurso de tantas mudanças a serem feitas, a realidade é que as narrativas das professoras são direcionadas à importância de trabalhar atividades lúdicas. A professora J.E., quando fala do trabalho no primeiro ano, é mais precisa em relação a alguns aspectos, principalmente em relação ao "ambiente alfabetizador":

Se a criança aprender a ler ou não, isso não vai ser o mais importante nesse primeiro ano, mas o ambiente alfabetizador, isso é muito importante. Então, seria a questão do ambiente, com jogos, com interação; dar mais tempo pra ela conseguir se inserir nesse mundo todo letrado que ela já vive, mas é importante estar mostrando esse ambiente alfabetizador (Entrevista J.E.).

E o que realmente seria o "ambiente alfabetizador"? Infelizmente as práticas de leitura e escrita dentro da escola nem sempre fazem sentido às crianças, como afirma Soares (2010, p.106): "A escrita que, fora das paredes da escola, serve para a interação social, e é usada em situações de enunciação [...], dentro das paredes da escola assume um caráter falso, artificial, descontextualiza-se [...]". Acredita-se na importância de refletir sobre as práticas de leitura e escrita das quais as crianças estão fazendo parte não apenas no cotidiano escolar, valorizar esses ambientes de alfabetização e fazer da sala de aula e da escola uma continuação deles, tornando significativa a construção da leitura e escrita. O ambiente alfabetizador constitui-se numa possibilidade concreta de oportunizar de forma democrática e cidadã o

acesso à leitura e à escrita, utilizando-se de uma proposta lúdica, inovadora e criativa. Baptista (2009, p.13) problematiza a antecipação da alfabetização das crianças pequenas colocando que:

De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a "roubar" das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a Educação Infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida "compensatória" ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica.

Acredita-se que uma alternativa para que a alfabetização não ocorra de forma cansativa e não "roube" o tempo da infância é a utilização de atividades lúdicas, em que o brincar seja predominante no processo de aprendizagem. É necessário entender que a alfabetização não é obrigatória no primeiro ano, apesar do professor já ter a iniciativa de trabalhar com práticas que motivem o reconhecimento das letras, as diferentes utilizações da leitura e da escrita no mundo letrado e a importância destas para o cotidiano.

No entanto, para algumas professoras essa prática é difícil, visto que já vinham trabalhando na antiga primeira série e a sua maior preocupação era alfabetizar até o fim do ano, utilizando de um método previamente escolhido. É preciso fazer muitas transformações no âmbito das práticas docentes de alfabetização, pois a antiga primeira série do Ensino Fundamental tinha perspectivas diferentes e as exigências eram outras. Assim, a proposta é que o trabalho didático-pedagógico desenvolvido seja diferente, o que leva a questionar: Foram modificadas as práticas das professoras que passaram a atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos?

Em torno dessa questão, as professoras produziram narrativas, a começar pelas palavras de C.A.:

É totalmente diferente, porque as outras primeiras séries eram bem tradicionais, né. Eram bem o "BE A BÃ", o encher linha, cartilhas, a gente trabalhava em cima de cartilhas. Esse ano não, eu trabalho com o momento, com o que acontece; surgiu uma palavra, vamos supor, tu já aproveita aquela palavra ali; já vai tirando as letrinhas, as sílabas, o que dá pra montar. Então é do que surge, e antes a gente começava pelo alfabeto "à risca" de "A", a "Z", e esse ano, eu, pelo menos não trabalhei assim, né. É conforme vão acontecendo as coisas.

Para a professora, essa diferença da sua prática da antiga primeira série para a prática no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu mais pelo distanciamento temporal entre elas. A professora alfabetizou durante 13 anos, logo na entrada da carreira. Naquela época não havia muitas discussões a respeito do compromisso com o significado da leitura e escrita pelas crianças e de como a criança constrói a leitura e a escrita. Assim, a sua prática docente seguia os procedimentos estudados na época, sendo que as discussões frente à alfabetização eram totalmente direcionadas às técnicas e aos métodos para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, jamais abordando a forma como as crianças constroem essa leitura e escrita, suas hipóteses e possibilidade. A professora conta que começou um trabalho com aspectos diferentes do anterior, utilizando-se principalmente de atividades lúdicas, mas "misturando" algumas práticas.

Nessa perspectiva, a prática da professora C.A. vai ao encontro das contribuições de Carvalho (2005, p.17), quando a autora afirma que "a maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta, cria recursos e inova a prática. Há lugar para a invenção e a criatividade, pois não são apenas as crianças que constroem conhecimentos".

Já com as professoras M.R. e J.E. aconteceu um processo diferente. Ao estarem atuando em uma turma de primeira série em 2007, passaram a uma turma de primeiro ano em 2008, o que, segundo as professoras, dificultou a aplicação das mudanças propostas, pois suas práticas de alfabetização vinham sendo realizadas há alguns anos, aperfeiçoadas e

repensadas em cima do que se constituía a turma de primeira série. Mesmo assim, no entanto, as professoras acreditam terem modificado o trabalho, como contam a seguir:

Apesar de eu estar muitos anos em uma primeira série eu procuro sempre modificar algumas coisas, ver o que deu certo e o que não deu pra mudar. Mas modificou muito, porque agora eu trabalho com crianças de seis anos, né, então é bem diferente assim, é bem mais lúdico (Entrevista de M.R.).

Eu sempre procurei trabalhar na primeira série com esta perspectiva da descoberta, do jogo, mas claro que era uma preocupação minha que no final do ano todos estivessem alfabetizados, lendo. Isso me trouxe uma tranquilidade no ensino fundamental de nove anos, [...] antes a preocupação maior era a questão do tempo, de administrar isso. E agora eu posso fazer coisas mais lúdicas porque eu tenho mais tempo pra isso, não tenho mais aquela cobrança externa que eu tinha (Entrevista J.E.).

Conforme as suas narrativas, as três colaboradoras da pesquisa transformaram suas práticas perante a ampliação do Ensino Fundamental, mesmo que a escola não tenha transformado toda a estrutura e organização.

No entanto, esta pesquisa mostra a necessidade destas professoras refletirem sobre suas ações, buscando embasar estas mudanças as quais se referem. Brasil (2004, 2007), através dos documentos de orientações legais para a ampliação do Ensino Fundamental, atenta para a questão de não transformar a nova turma de primeiro ano em uma pré-escola ou uma primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, mas:

Criar um diálogo produtivo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um excelente caminho para definir as atividades que as crianças vão desenvolver no primeiro ano e quais são as expectativas de aprendizagem que se tem em relação a elas: só assim todos avançam (Marangon, 2007, p.33).

É um “meio campo”, em que estratégias pedagógicas e curriculares se entrelaçam organi-

zando novos princípios, diferentes propostas e outras possibilidades, levando em conta que o primeiro ano não se restringe à alfabetização, senão também deve desenvolver diversas expressões e propiciar acesso ao conhecimento nas diversas áreas.

A atenção dos alfabetizadores deve voltar-se para a qualidade do processo ensino-aprendizagem e a vivência da infância diante das mudanças estruturais ocorridas na Educação Básica. Conforme o Parecer nº 39/2006, do Brasil (2006c, p.4), “[...] a legislação e as normas estabelecidas não se ocuparam, exclusivamente, com aspectos formais. Ocuparam-se, acima de tudo, com o direito da criança de ser criança [...]”.

Os alunos que não tiveram acesso à Educação Infantil devem ter um tratamento apropriado para o início da escolarização; já os que fizeram a Educação Infantil não devem sentir um impacto muito grande das mudanças pedagógicas ao entrarem no Ensino Fundamental, pois (Brasil, 2004, p.21) afirma que “[...] é necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização”. Refletindo sobre essas questões, Arroyo (2005, p. 36) afirma que:

Só tem sentido incorporar uma criança no Ensino Fundamental se você estiver preocupado com a totalidade de seu desenvolvimento. Não é para diminuir a repetência e aumentar a escolarização pura e simplesmente. É por respeito ao tempo da infância. Está faltando a pedagogia dar importância aos tempos de vida e não se preocupar apenas com os conteúdos.

Arroyo (2005) ressalta, também, que, se for para manter as instituições tradicionais e conteudistas, a ampliação do Ensino Fundamental não é a solução para os problemas que se vem enfrentando na educação brasileira, mas, sim, uma escolarização prematura em um sistema de ensino falho. É fundamental conhecer o perfil e as necessidades das crianças aos seis anos de idade.

As atividades lúdicas na escola precisam ser vistas como elementos fundamentais para o de-

envolvimento infantil, contribuindo para a aprendizagem e a formação das crianças no momento em que estão inseridas no contexto das atividades propostas pelo professor, na organização da sala de aula e da escola, imersas nos conteúdos da grade curricular de forma que sejam atividades praticadas não com um intuito único de se divertir, ou de criar, ou de se movimentar, ou de aprender determinado conteúdo. Pois, a ludicidade é inerente à infância e constitui-se na condição do exercício pleno do ser criança.

Infelizmente, na escola ainda estão presentes atividades monótonas, cansativas e passivas, de um modelo tecnicista e racionalista de educação. Nesse sentido, segundo Barbosa (2006, p.52), “[...] ao chegar às escolas as crianças são vistas muito mais como alunos do que como crianças; como pessoas que precisam dominar conteúdos, e não como crianças que precisam consolidar aprendizagens concretas e construir um pensamento simbólico”.

Acredita-se que as possibilidades, as estratégias e as práticas para a alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos devem ser pensadas e construídas a partir das concepções das professoras alfabetizadoras em relação à infância e à ludicidade. As narrativas mostram que as colaboradoras da pesquisa percebem a importância das transformações de suas práticas.

Considerações Finais

Trabalhar com o discurso de três professoras alfabetizadoras no Ensino Fundamental de nove anos mostrou angústias, dúvidas, inquietações e reflexões necessárias para estas professoras. Quando expõem suas práticas e suas concepções frente às mudanças ocorridas no Ensino Fundamental, as professoras deixam transparecer que não estão preparadas para discutir todas as questões que permeiam sua atuação docente.

As concepções docentes frente à ampliação do Ensino Fundamental foram analisadas no sentido de perceber o conhecimento das professoras sobre

as leis e as discussões que permeiam o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. As professoras mostraram-se estar diante de desafios importantes quando reconheceram que muitas mudanças devem ser feitas. Embora mostrem preocupações com a infância, o brincar e a alfabetização, projetando-as para as práticas com o primeiro ano, essas professoras nem sempre se mostram conhecedoras das leis, das orientações e da forma como implementar as mudanças necessárias.

Diante das novidades tanto na política pública como nos estudos sobre a alfabetização e a infância, é fundamental que a escola não seja a mesma daquela em que se estudou há 40, 30 ou 20 anos atrás. Como afirma Mello (2009, p.21):

Muito do que temos feito com a educação das nossas crianças pequenas na educação da infância e mesmo no Ensino Fundamental, especialmente no que concerne à aquisição da escrita, carece de uma base científica e, diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber alguns equívocos nessas práticas e buscar, com base nesses novos conhecimentos, maneiras de atualizar a forma como trabalhamos.

É preciso que os próprios professores aceitem incorporar mudanças, mas principalmente que eles sejam os protagonistas destas transformações, refletindo, analisando e buscando práticas que sejam coerentes com a realidade. Esta pesquisa proporcionou exatamente isso: colocaram-se os professores não apenas como atores principais, mas como autores do processo que vivenciam. Acredita-se que foi possível mostrar às colaboradoras da pesquisa que o Ensino Fundamental de nove anos agora é construído por elas, a partir dos alicerces que elas dispõem: conhecimentos, pesquisas, saberes, ousadia, iniciativa de mudança. Certamente, também os leitores desta pesquisa poderão perceber a importância das ações reflexivas e da análise de suas práticas.

As leis e as orientações do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental de nove anos precisam ser estudadas mais profundamente entre os professores e os gestores, bem como precisam ser conhecidas pela comunidade escolar. Cabe aos

professores conhecer, estudar e colocar em prática as modificações que devem ocorrer no início do Ensino Fundamental, visto que o ano 2012 já começou, e a Lei Federal nº 11.274/2006 estabeleceu o ano de 2010 como prazo máximo para as modificações (Brasil, 2006a).

Esta investigação mostra que, como educadores, é possível e necessário estabelecer a reflexão das infâncias existentes e das práticas lúdicas pertencentes às crianças a partir da retomada de concepções docentes. No entanto, é necessário, além disso, que os próprios alfabetizadores se coloquem como investigadores dos novos decretos e de suas próprias ações a fim de instaurar práticas bem fundamentadas e refletidas, sendo, por conseguinte, cada vez mais relevantes para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Referências

- Abrahão, M.H.M.B. (Org.). *A aventura autobiográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- Arroyo, M. Entrevista. *Revista Educação*, v.91, n.101, p.39-40, 2005.
- Barbosa, M.C.S. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos? *Revista Pátio*, v.10, n.37, p.50-53, 2006.
- Baptista, M.C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: Maciel, F.I.P.; Baptista, M.C.; Monteiro, S.M. (Org.). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: CEALE, 2009.
- Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 4.ed. Porto: Porto, 1994.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.
- Brasil. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 17 maio 2005a. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm#art1>. Acesso em: 9 ago. 2007.
- Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005. *Diário Oficial da União*, 7 out. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005. *Diário Oficial da União*, 14 jul. 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006a. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art4>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos*. Brasília: MEC, 2006b.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CBE nº 39, de 8 de agosto de 2006c. *Diário Oficial da União*, 25 ago. 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.
- Carvalho, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- Durli, Z.; Shneider, M.P. Regulação do currículo no ensino fundamental de nove anos. *Revista Contrapontos*, v.11, n.2, p.170-178, 2011.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Goulart, C.M.A. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. *Revista Eletrônica Escrita*, v.1, p.1-10, 2007.
- Guedes-Pinto, A.L., et al. A Organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. In: Brasil. Ministério da Educação. *Pró letramento: alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC, 2007.
- Kramer, S. A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006.
- Marangon, C. O direito de aprender. *Revista Nova Escola*, v.22, n.208, p.28-35, 2007.

Marega, A.M.P.; Sforzi, M.S.F. A criança de seis anos na escola: é hora de brincar ou de estudar? *Revista Contrapontos*, v.11, n.2, p.143-151, 2011.

Mello, S.A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. In: Faria, A.L.G.; Mello, S.A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2009.

Nascimento, A.M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: Brasil, Ministério da Educação. *Ensino*

fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

Soares, M. *Alfabetização e letramento*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Recebido em 23/7/2011, aceito para publicação em 13/2/2012.

Produção textual no ensino fundamental: refletindo sobre a prática pedagógica

Textual production in elementary school: reflecting on pedagogical practice

Alessandra Marques da Cunha¹
Stella de Lourdes Garcia²
Claudia Raimundo Reyes³

Resumo

O presente artigo apresenta uma pesquisa realizada sobre a prática de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os gêneros discursivos têm sido apresentados aos professores como objeto de ensino da língua, no entanto, não têm sido acompanhado de reflexões suficientes que possam garantir a formação de escritores competentes. Diante deste contexto, propôs-se um trabalho junto às professoras de uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de São Carlos, estado de São Paulo, no qual se enfatizou o estudo, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de um gênero discursivo de texto, tal como proposto pelos pesquisadores do Grupo de Genebra. A metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados foi colaborativa dialógica, e os resultados indicaram uma alteração significativa nas práticas pedagógicas e também uma melhoria na produção textual dos educandos.

Palavras chave: Gênero discursivo. Prática pedagógica. Produção textual.

¹ Professora Doutora, Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, Departamento Pedagógico. R. Conde do Pinhal, 2017, Centro, 13560-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.M. CUNHA, E-mail: <marquescunha1@bol.com.br>.

² Professora Doutora, Secretaria Municipal de São Carlos, Rede Municipal de São Carlos. São Carlos, SP, Brasil.

³ Professora Doutora, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. São Carlos, SP, Brasil.

Abstract

This article presents a research on the practice of textual production in the early years of Elementary School. The discursive genres have been presented to teachers as a language teaching objective, however, they have not been followed by sufficient reflections that can ensure the formation of competent writers. In this context, it is proposed a work with the teachers of a public school in the city of São Carlos, state of São Paulo, in which it is emphasized the study, the reflection on the practice and the development of a didactic sequence for teaching a discursive genre of text, as proposed by researchers at the Geneva Group. The methodology used for data collection and analysis was collaborative dialogue and the results indicated a significant change in the pedagogical practices and also an improvement in students' textual production.

Keywords: *Discursive genre. Pedagogical practice. Textual production.*

Introdução

Nos últimos trinta anos, assinala-se uma evolução de conhecimentos em torno da área do ensino da escrita. As políticas públicas, as pesquisas e a literatura brasileira, bem como as de outros países, vêm construindo estudos e experiências que comprovam que o trabalho com a produção textual é um dos principais elementos para formar escritores competentes.

Nessa perspectiva, o texto constitui a base do ensino e da aprendizagem da língua no Ensino Fundamental, visto que, em uma sociedade alfabetizada, este elemento está presente na maioria das instituições sociais, culturais e científicas (Camps, 2006). Por outro lado, sabe-se que a maneira como as instituições formais de ensino trabalham com a língua, muitas vezes deixa a desejar.

Compreender a multiplicidade de textos produzidos na sociedade não é um fato simples, sobretudo se for considerada a trajetória do ensino do texto utilizado na escola como "pretexto", não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, de acordo com a ideia de que quem sabe regra, sabe proceder (Rojo & Cordeiro, 2004).

Sendo assim, verificou-se que os educadores buscam incorporar às suas práticas de ensino o trabalho com a língua materna que privilegie os gêneros do discurso orais e escritos que circulam na sociedade, buscando a seleção de inúmeros gêneros para a contextualização das atividades de leitura e escrita, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos (Cunha, 2004; Silva, 2008).

Contudo, sinalizou-se que nem sempre essas práticas garantem que o educando se aproprie de um gênero discursivo e de fato produza textualmente,

contemplando não só as marcas do gênero proposto, mas considerando as circunstâncias de interlocução.

Diante da necessidade de clareza metodológica em torno da questão do ensino de um gênero oral e escrito, pautou-se nos estudos e trabalhos de Vygotsky (1993) e Bakhtin (2003) e seus desdobramentos por meio das atuais pesquisas na área da educação e linguagem, representada, sobretudo pelos trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Genebra.

Foi nesse contexto de incertezas quanto às práticas de produção textual sentidas pelas educadoras de uma escola e somadas às das autoras deste artigo que o interesse pela realização desse estudo surgiu, sobre quais conhecimentos são construídos por educadores e educandos sobre os gêneros do discurso a partir do planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática.

Segundo Dolz *et al.* (2004, p.97), uma sequência didática constitui "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".

A sequência didática proposta tem a finalidade de ajudar os educandos a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhes, assim, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação (Dolz *et al.*, 2004).

As sequências didáticas são estruturadas através da apresentação da situação, da produção inicial, dos módulos e do produto final.

A apresentação da situação é a exposição de um projeto de comunicação, é o momento em que a turma constrói uma representação da atividade de linguagem a ser executada. É aqui que a atividade ganha significação, pois trata-se de uma situação em que se reflete sobre "o que escrever", "como escrever", "para quem escrever" e "que forma assumirá a produção".

A partir dessa discussão, os educandos realizam a produção inicial, oralmente ou por escrito. A primeira produção tem um papel central na regulação de todas as etapas da sequência didática, tanto para educandos quanto para educador, pois ela permite a visualização do ponto em que a turma se situa, revelando as dificuldades e o direcionamento das próximas atividades.

Os módulos constituem-se na instrumentalização dos educandos para superar os problemas encontrados e visualizados na primeira produção. Assim, a sequência didática vai do complexo para o simples, para posteriormente retornar ao complexo, a produção final.

Na produção de textos, os educandos se deparam com níveis diferentes de dificuldades, como: a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento e a realização do texto. É por esse motivo que os módulos devem trazer o maior número de atividades variadas possíveis, possibilitando aos educandos a observação e análises de textos, colocando-se em evidência os aspectos de funcionamento destes.

O educador pode sugerir atividades simplificadas de produção de textos, facilitando a concentração dos educandos em um único aspecto da elaboração da produção, como, por exemplo, as atividades de revisão textual focadas em um único aspecto da língua.

Será nos módulos que a elaboração de uma linguagem comum entre educador e educando ocorrerá para que se possa falar dos textos, criticá-los e melhorá-los.

Os educandos construirão, progressivamente, conhecimentos sobre os gêneros. Esses conhecimentos são mobilizados durante a prática de revisão do próprio texto ou durante uma melhor antecipação do que se deve fazer frente a uma produção oral. Esses conhecimentos podem ser listados e afixados em cartazes, como um momento de síntese, antes da produção final, cada módulo é finalizado com um registro, chamado pelos autores de capitalização das aquisições (Dolz *et al.*, 2004).

É na produção final que o educando colocará em prática os conhecimentos conquistados nos módulos. A produção final deve ser compreendida

pelo educador como uma avaliação somativa, pois significa um investimento nas aprendizagens compartilhadas durante os módulos.

Diante disto, a utilização das sequências didáticas oferece aos educandos instrumentos precisos para melhorar suas capacidades de escrever, falar e favorece, portanto, o desenvolvimento de uma relação consciente e voluntária. Assim, o trabalho com as sequências didáticas se insere na perspectiva textual, em que a proposta é o desenvolvimento de uma série de atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas.

Sendo assim, acredita-se que os gêneros discursivos, bem como os conhecimentos e procedimentos que envolvem a prática da produção textual, devem ser ensinados na escola, objetivando o desenvolvimento das capacidades discursivas, orais e escritas dos educandos.

Métodos

A pesquisa de doutorado foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de São Carlos (SP), por meio da metodologia qualitativa, em que se traçou uma trajetória de trabalho dentro de uma perspectiva colaborativo-dialógica.

Segundo Ninin (2006), a colaboração pode ser definida como a ação de, conscientemente, trabalhar com o outro, permitindo-se tanto ser por ele influenciado quanto influenciá-lo em direção à transformação recíproca.

Sendo assim, pretendia-se que ao longo do desenvolvimento deste estudo fosse criado um contexto de interação que favorecesse o encontro dialógico entre educadoras, pesquisadoras e educandos, contribuindo assim para a reflexão em torno dos gêneros discursivos enquanto objeto de ensino e da sequência didática como estratégia de ensino.

A pesquisa configurou-se em momentos de intervenção realizados junto às educadoras e educandos - às educadoras no momento de realização do Curso de Extensão e aos educandos nos momentos em que era realizado o desenvolvimento da sequência didática - em um processo colaborativo, mas também dialógico. Nesta atividade, várias educadoras da Unidade Escolar participaram, mas

o foco de pesquisa centrou-se em apenas uma turma de 3º ano, na qual a educadora se dispôs às estratégias e aos recursos propostos, bem como os educandos.

O gênero textual selecionado, na ocasião, pelas educadoras do 3º ano para o desenvolvimento da sequência didática foi a fábula.

A Figura 1 demonstra de forma sucinta o curso de formação desenvolvido junto às educadoras e a sequência didática desenvolvida junto aos educandos.

Foram utilizadas, como instrumentos de coletas de dados, entrevistas semiestruturadas, realizadas

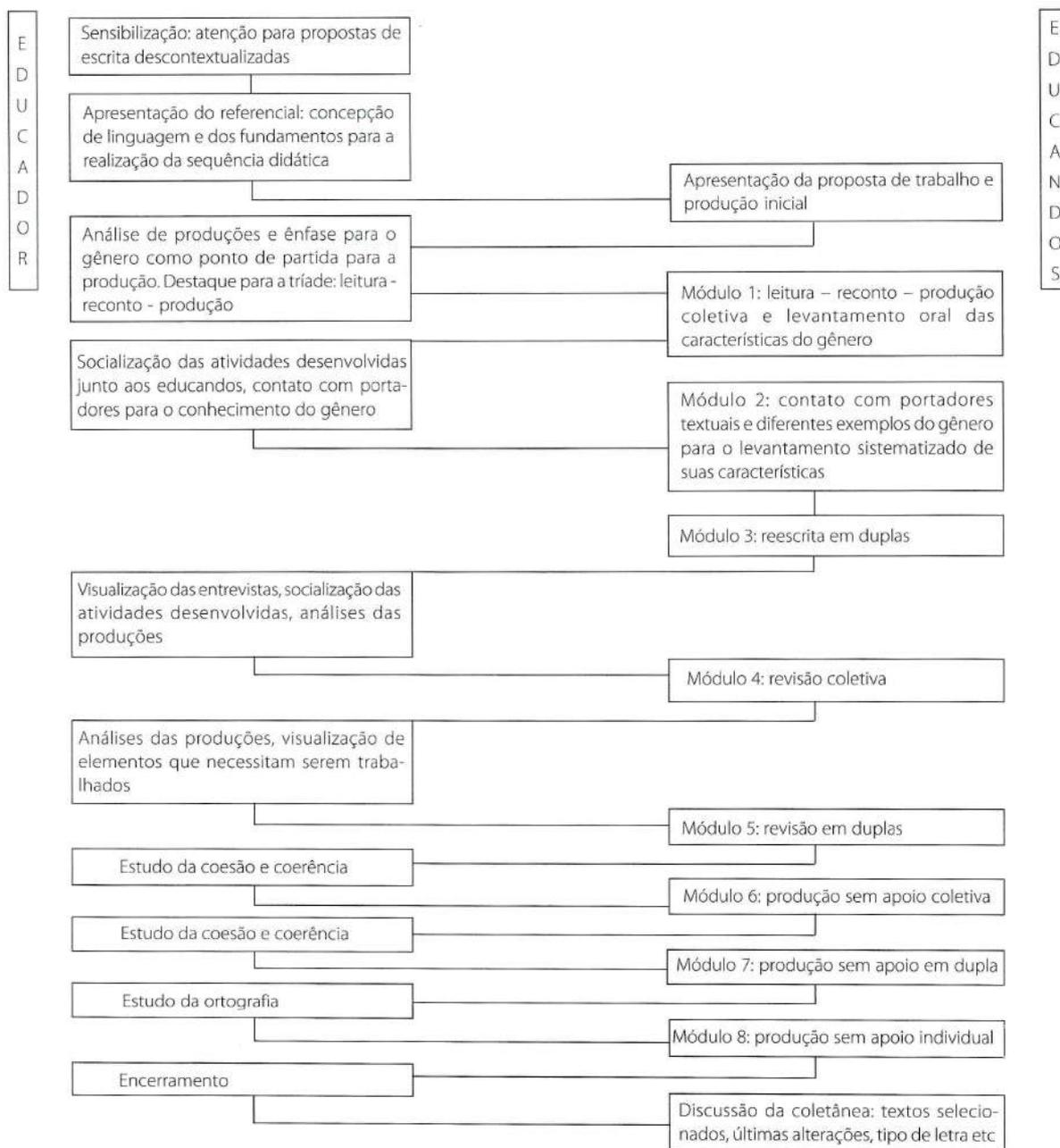


Figura 1. Curso de Extensão e sequência didática.

junto a uma educadora responsável por uma turma de terceiro ano, bem como junto aos educandos. Além das entrevistas, foram realizadas filmagens gravadas em áudio e vídeo dos 10 encontros realizados com 15 educadoras e dos 12 encontros realizados com aproximadamente 21 educandos de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Dentro desse contexto, foram utilizados para fundamentar teoricamente esta pesquisa os estudos do Grupo de Genebra, postulado nos princípios de que é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.

Resultados e Discussão

Nos encontros com as educadoras, compartilhou-se a troca de conhecimentos embasados em referenciais teóricos e foram oportunizadas reflexões em torno da elaboração de uma sequência didática para o ensino sistematizado de um gênero do discurso escrito, pois acredita-se que a teoria pode e deve ser um instrumental que oriente a prática pedagógica, auxiliando o educador na complexa atividade de mediação de que é responsável, assim como pode e deve contribuir para construção e reflexão de conhecimentos necessários à base de conhecimento sobre o ensino (Mizukami, 2004).

Antes eu deixava as crianças muito liberas, elas produziam uma poesia, ou vamos produzir um verso, ou outro tipo de texto, mas eu não definia para eles assim: "olha hoje nós vamos trabalhar um gênero fábula, um gênero [...]" sabe assim, eu não tinha essa compreensão, sabe eu não colocava na lousa para eles que cada texto produzido que tinha uma caracterização, que tinha uma sistematização, e hoje eu tenho essa consciência, antes que eles produzam mostrar, visualizar, não só na oralidade, mas visualizar o texto, como que é produzido, como que é construído, quais as informações obtidas ali pra você também fazer um, também de acordo com as características, então eu acho que a definição está aí, e antes eu não mostrava, eu não dava o suporte (2ª Entrevista).

Neste excerto a educadora sinalizou a atribuição de um novo significado a sua ação educativa, à medida que consegue visualizar a intenção de sua prática (Araújo, 2000). Além disso, indicou a sequência didática como um importante instrumento que auxilia e potencializa as competências dos educandos na elaboração da produção textual.

Quanto aos elementos que o educando precisa saber para produzir textualmente, as educadoras apontaram a necessidade de se definir inicialmente qual gênero será escrito, bem como qual sua finalidade, ou seja, é necessário que tanto o educador como o educando saibam: "o que", "como", "por que" e o "para quem" escrever.

Comparado os dados iniciais aos finais, observa-se que a concepção da educadora alterou-se após as intervenções e mediações realizadas ao longo do Curso de Extensão. Na entrevista inicial, a educadora apontou que em uma produção textual os educandos deveriam escrever contemplando a coesão, a coerência, a utilização de parágrafos e pontuação. Na segunda entrevista, a fala da educadora revelou elementos importantíssimos da relação ensino e aprendizagem, uma vez que indicam uma mudança substancial em sua prática:

Mas aí sem definir texto? Sem definir gênero? Um texto. Definindo um gênero ela sabe, quer dizer já melhora. Olha, eu quero produzir um conto, uma fábula, então se ela conhecer as características de cada gênero, fica mais fácil dela produzir qualquer coisa.

A prática não mudou só nos alunos, acabou mudando em mim. Porque eu também comecei a ver que me dá um melhor resultado. Eles retornam para mim aquilo que realmente eu pensava que eles me trouxessem. Não é aquilo: "olha produza um texto, ah, mas você não fez isso, não fez aquilo [...]". Mas eu também não defini. Mudou assim: eu tenho que conhecer para poder pedir também (2ª Entrevista).

Sendo assim, acredita-se que o melhor resultado, referenciado pela educadora, relaciona-se diretamente ao efeito de planejamento do conteúdo estudado, os gêneros discursivos organizados em

forma de sequência didática para serem apreendidos pelos educandos.

Quanto ao trabalho sistematizado com as características de cada gênero, a educadora afirmou:

[...] eu nunca tinha trabalhado as características [do gênero]. A gente sempre falava: olha é um conto [...]. Mas não definia assim com tanta precisão: Olha é assim, a gente pode fazer assim, a gente começa assim [...]. Eu não fazia essa comparação, eu mostrava a diferença de um conto, mas eu não mostrava as características do gênero, porque é esse gênero, que tempo ele está, quais as diferenças em relação a um outro. É fácil realmente, eles sabem o que colocar: eu posso começar assim? Posso usar o "Era uma vez" (Educadora do 3º Ano).

Nesse trecho a educadora traçou uma reflexão sobre a própria prática, comparando a forma como procedia para ensinar o gênero do discurso antes do curso de extensão e a que buscou colocar em prática a partir das reflexões em torno do trabalho com a sequência.

Acredita-se que a elaboração, o estudo e o desenvolvimento da sequência didática também contribuíram para a reelaboração dos saberes relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme Mizukami (2004).

Ao analisar as concepções das educadoras, observou-se que as mesmas enfatizavam como essenciais na prática de produção textual o ensino das regras gramaticais e ortográficas, desconsiderando-se, assim, as marcas características do gênero e a compreensão da situação interlocutiva, afastando-se mais uma vez da concepção de linguagem enquanto interação e, portanto, constituição dos sujeitos e dos gêneros discursivos como instrumentos dessa interação.

Além desse afastamento com relação à concepção de linguagem, observou-se também que não eram ensinados os conhecimentos sobre o escrever e nem os procedimentos da escrita. Isso porque os conhecimentos prévios apresentados pelas educadoras ainda eram insuficientes para que o gênero fosse concebido como objeto de ensino da língua.

Nos relatos iniciais das educadoras envolvidas, ficou explícito que as atividades sugeridas e as reflexões proporcionadas sobre a prática pedagógica de cada educadora participante, assim como das pesquisadoras, foram incorporadas às suas práticas e, como resultado, essas começaram a observar mudanças significativas na aprendizagem dos educandos.

Ao se observar os dados presentes nas produções dos educandos, constatou-se que estes não tinham preocupação com a estrutura do texto produzido, preocupavam-se, sim, com o uso adequado da pontuação e a grafia correta das palavras, que era, no momento, também a preocupação da educadora.

Diante dos dados verificou-se que os diferentes gêneros discursivos permeavam o ensino da língua materna e estavam presentes nas atividades de leitura realizadas em sala de aula. Entretanto, o mesmo não acontecia com as atividades de produção textual, que ainda eram realizadas de forma descontextualizada, ou seja, sem considerar as condições de produção e a situação de interlocução.

Em relação ao trabalho desenvolvido junto aos educandos, ao longo da pesquisa foi observado o impacto das aprendizagens da educadora, refletido diretamente nas aprendizagens dos educandos.

Nos primeiros encontros junto aos educandos, observou-se que os mesmos gostavam de escrever histórias, conforme revelam as falas abaixo.

Eu gosto de escrever historinha da Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho [...] (Maria - 1ª entrevista).

Gosto de inventar história (Tiago - 1ª entrevista).

Eu gosto de escrever história de princesa. História que não assusta muito (Ana - 1ª entrevista).

No entanto, essas histórias não estavam associadas ao conhecimento do gênero discursivo. Os educandos relatavam gostar de escrever histórias, mas sem demonstrar que se tratava do gênero contos de fadas.

Durante o processo de formação e, consequentemente, de transposição na prática dos conteúdos trabalhados no curso de extensão, a forma de conduzir os encontros juntos aos educandos foi garantindo

que ambos, educadora e educandos, fossem se tornando protagonistas e também corresponsáveis por suas aprendizagens, à medida que todos sabiam qual era o objetivo de trabalho desenvolvido: aprender a escrever fábulas e compor uma coletânea de reescritas da turma.

Isto justifica o quanto as interações e as mediações referentes à produção textual e ao gênero fábulas, realizadas pela educadora e pelas pesquisadoras junto aos educandos, por meio da sequência didática, influenciaram as aprendizagens e as escolhas pessoais dos educandos, pois, ao serem indagados sobre quais narrativas gostavam de ler, ouvir e escrever, todos indicaram o título de alguma fábula que já haviam lido, ouvido ou escrito, sem ocorrência de repetições, o que sinaliza que já haviam travado contato com muitas narrativas do gênero estudado.

Ainda na primeira entrevista, quando se solicitou aos educandos que comentassem sobre o que era necessário para escrever histórias, eles nos indicaram:

Ela fala num livrinho três vezes e é para nós copiar. Para escrever texto tem que ter pontuação: vírgula, ponto de interrogação (Tiago - 1ª entrevista).

Ela lê e depois pede para a gente escrever. Para escrever precisa ter começo parágrafo e ponto de interrogação (Ana - 1ª entrevista).

Os dados apresentados sinalizaram que geralmente as produções escritas pelos educandos ocorriam após a leitura da história, uma ou mais vezes. Ou seja, a reescrita era uma das estratégias mais utilizadas para se escrever neste terceiro ano. Além disso, os educandos relataram que para escrever, precisavam "de concentração", "saber as letras", "conhecer a história", além de usar pontuação. Tais dados puderam ser constatados também nos registros apresentados pelos educandos, segue abaixo uma amostra do primeiro registro.

Produções textuais - 3º ano - "A tartaruga e a lebre" de Jean de La Fontaine⁴

Pedro A tartaruga e a lebre

Um dia a lebre e a tartaruga fizeram um trato de correr no domingo.

E a tartaruga descansou para a corrida e chegou à hora da corrida e a tartaruga saiu na frente da lebre.

E os bichos chamaram a lebre para beber água e a lebre não quis. Depois os bichos falaram:

- Quer comer um lanche?

Ela aceitou e comeu, comeu até ficar gorda.

Depois a lebre acordou e ela correu que nem um raio e, a tartaruga venceu.

Ao final desse estudo, o foco das crianças e da educadora era outro.

Os dados também revelaram que os educandos conseguiram se apropriar das características do gênero da fábula à medida que demonstraram fundamentação para compará-las e diferenciá-las com o gênero "conto de fada", narrativa que também tinham domínio.

O reconto também foi um elemento que recebeu muita ênfase na entrevista, pois todos os educandos conseguiram parafrasear uma fábula e alguns até mesmo se arriscaram com a moral da fábula. A atitude dos educandos de recontarem as fábulas foi muito positiva na segunda entrevista, ainda mais enfatizando o título e a moral da narrativa, pois na primeira entrevista não conseguiam lembrar nem de títulos das histórias que afirmavam conhecer.

Em relação ao questionamento sobre que recursos deveriam utilizar ao escrever um texto, todos disseram que fábulas precisam ter: moral e animais; além disso, três sinalizaram que os animais falavam, sendo necessário utilizar pontuação na configuração do texto. Destacou-se que, assim como na primeira entrevista, não se estava falando de um gênero espe-

⁴ Os textos foram transcritos reproduzindo fielmente as linguagens utilizadas pelos educandos.

cífico. Quando foi referida à produção textual, era de uma forma generalizada; no entanto, os educandos enfatizaram a fábula, visto que era o gênero de que mais tinham conhecimento até o momento, portanto, esse gênero lhes fornecia repertório para dialogar sobre o assunto.

No que tange à leitura, os dados indicaram que o maior contato dos educandos com textos escritos ainda é mediado pela escola, mais especificamente pela figura da educadora, o que revela, mais uma vez, o desafio com o qual a escola se depara: ressignificar a leitura e a escrita para que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso a práticas da língua materna com função social, ou seja:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita, sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita (Lerner, 2002, p.18).

Sobre as sequências didáticas, os educandos revelaram ser uma proposta interessante, à medida que:

A gente aprendeu um monte de coisa sobre fábulas que não sabia, ouvimos um monte de historia (Maria - 2ª Entrevista).

Aprendi que a história tem que ter título, que os personagens da fábula são animais e falam e que tem moral (Pedro - 2ª Entrevista).

Aprendi a ler e escrever (Tiago - 2ª Entrevista).

Aprendi aqui na escola com o projeto. Quando a professora lia, pedia para gente contar, depois a gente escrevia junto, com o colega e depois sozinha. Eu aprendi que quando a gente vai

escrever, a gente tem que ir lendo para ver se está entendendo (Ana - 2ª Entrevista).

Eu aprendi o que é uma fábula, que fábula tem moral e aprendi um montão de coisa (Sofia - 2ª Entrevista).

Cada excerto explicitado trouxe, aos educadores, aprendizagens sobre como os educandos entendem cada uma de suas colocações, que, muitas vezes, defini-se de forma conceitual, do que dentro das perspectivas das crianças que são as referências. Não se está afirmando que os conceitos não sejam importantes, mas, sim, que se deve dar ouvidos ao que dizem os educandos para se compreender de que lugar eles falam e qual território necessita ser compartilhado.

Sobre as reescritas, as análises partiram da premissa, assim como relata Bakhtin (2003), de que o uso da língua ocorre em forma de enunciados, os quais possuem condições e finalidades específicas ancoradas em três elementos: conteúdos temáticos (tema abordado); estilo de linguagem (os recursos linguístico-expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto) e construção composicional (a estrutura de textos pertencentes a um gênero).

Bakhtin (2003) analisa estes elementos como expedientes imanentes a todo discurso. O estudioso russo define os gêneros da seguinte forma: "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros do discurso" (Bakhtin, 2003, p.262).

Nesse sentido, todo texto possui propriedades e especificidades intrínsecas capazes de identificá-lo como pertencente a um determinado "campo" de utilização, que pode se caracterizar pelas circunstâncias e situações de produção e de leitura.

Diante desse contexto, a linguagem é permeada por diversos gêneros nesse sentido, todos (sociedade) produzem gêneros, sejam eles escritos ou orais; no entanto, a maneira como são produzidos pode contemplar mais as suas características formais

ou não, dependendo das experiências que cada indivíduo já obteve em relação ao referido texto. Assim, já que existem algumas características estáveis nos enunciados, como sinalizou Bakhtin (2003), a intenção das análises das reescritas basearam-se na observação de quais elementos relacionados à produção textual sobre gênero fábula os educandos já dominam e quais elementos ainda precisam ser apropriados.

As reescritas dos educandos indicaram que todos conheciam as fábulas que registraram, porque as construíam sem que elas fossem recontadas ou lidas pela educadora ou pela pesquisadora.

As principais características do gênero fábula foram contempladas em todas as escritas dos educandos, com maior ou menor frequência. De modo geral, todos conseguiram abranger os elementos que caracterizam a narrativa estudada, conforme ilustra a reescrita abaixo.

Reescrita fábula: O leão e o mosquito - individual - 30/9/2008⁵

SOFIA O leão e o mosquito

Um leão descansava debaixo de uma árvore. Veio um mosquito e ficou atazanando a vida do leão e o leão disse:

- Some daqui seu mosquito infernal!

Então retrucou o mosquito:

- Ah é, então agora você vai ver o que é infernal!

E ficou atazanando a vida do leão, ficou picando o coitado do leão.

Caindo de dar risada o mosquito não percebeu que a teia de aranha tinha agarrado ele e o sangue dele foi sugado pela aranha e morreu.

Moral: Quem se livra de um perigo maior pode ser vítima de um menor.

Relacionando os dados referentes à primeira e à segunda entrevista e produção escrita, foi possível

constatar que os educandos não tinham preocupação com os elementos que envolviam o gênero, pois, embora a reescrita apresentasse expedientes que o contemplavam, suas características não foram sinalizadas na fala dos educandos. Esse fator não permitiu, portanto, critérios de comparação. Observou-se que no primeiro momento de coleta de dados existia um fazer descolado dos "porquês" que gerava mais uma atividade de ocupar tempo, do que efetivamente dedicada à construção de conhecimento. Os educandos sabiam fazer, mas não conseguiam justificar os motivos pelos quais faziam ou por que era importante realizar tal atividade, não havia reflexão do fazer, portanto tratava-se de uma atividade sem sentido.

Por outro lado, o dado referente à segunda etapa de entrevista e de reescrita nos possibilitou abranger e comparar aspectos relacionados à produção escrita sobre o gênero fábulas, pois, embora as questões girassem em torno do mesmo diálogo inicial, os argumentos eram outros.

O repertório dos educandos estava centrado em aspectos que envolviam o gênero e seus elementos, a saber, conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Dentro desse contexto, está assinalada a importância de se planejar as situações de ensino e aprendizagem, pois, escrever um texto é uma atividade que nunca resulta na mesma aprendizagem, estando sujeita às diferentes circunstâncias em que ocorre, porque estas se caracterizam por diferentes situações que determinam a produção dos discursos.

Os textos produzidos são resultados das escolhas que se faz quanto "ao que dizer" e a "como dizer", em função das condições de produção colocadas. Essas escolhas não são aleatórias, mas determinadas historicamente.

Conclusão

Com o desenvolvimento da sequência didática, os gêneros discursivos puderam ser visua-

⁵ Os textos foram transcritos reproduzindo fielmente as linguagens utilizadas pelos educandos.

lizados para as educadoras como objetos de ensino, pois ofereceram contribuições de como abordar esse conteúdo, auxiliando na sistematização do mesmo.

Dessa forma, as educadoras vislumbraram a autonomia conquistada pelos educandos no processo de produção textual.

Os conhecimentos que envolvem os gêneros discursivos escritos foram apreendidos pelas educadoras, ressalta-se, ainda, que esses conhecimentos são imprescindíveis para a base de conhecimento sobre o ensino, pois sem ele o professor não garante a aprendizagem dos educandos.

O trabalho com a sequência didática para o ensino de um gênero escrito configurou-se enquanto instrumental tanto para o educador, quanto para os educandos. Para as educadoras proporcionou orientações metodológicas para o ensino sistematizado de um gênero do discurso escrito. E para os educandos permitiu a segurança na escrita, uma vez que puderam apreender e vivenciar os conhecimentos e os procedimentos que envolvem a prática da produção textual, se considerando as características do gênero e a situação interlocutiva.

Os encontros desenvolvidos ao longo da pesquisa configuraram-se em um *lócus* de reflexão em torno das concepções e práticas da produção textual, pois se pautaram no diálogo entre pesquisadoras-educadoras, educadoras-educandos e pesquisadoras-educandos. A realização dos encontros pôde garantir o envolvimento para a escuta de experiências, angústias, conflitos e sucessos da prática docente, sendo um ponto de encontro que reuniu forças para o trabalho significativo com produção textual pautada sobre o ensino de um gênero discursivo.

A reflexão favoreceu a revisão da prática docente, observada pela incorporação de novas atitudes frente ao texto escrito, como foi o caso das leituras realizadas em voz alta pelas educadoras das turmas, a atividade do reconto feitos pelos educandos e a prática de revisão textual focando inicialmente os elementos que caracterizam o gênero e ocorrendo de forma gradual, primeiro coletivamente,

depois em duplas para culminar na revisão do próprio texto produzido.

A incorporação dessas atividades à prática docente repercutiu qualitativamente nas produções das crianças. Quando se melhora a prática docente, as aprendizagens dos educandos de fato se concretizam, pois os saberes dos educadores, transformados em instrumentos da prática, são mobilizados.

Sinalizou-se também que a pesquisa debruçou-se sobre o ensino de um gênero discursivo escrito, criando a necessidade de pesquisas que contemplassem as sequências didáticas no ensino de um gênero oral, uma vez que a escola possui a tarefa de ensinar os usos e as formas da linguagem oral e escrita.

Referências

- Araújo, C.L.S. *O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno*. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Camps, A. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Cunha, A.M. *Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando expectativas, conteúdos e forma de ensiná-los*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.21-39.
- Lerner, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Mizukami, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. *Revista do Centro de Educação*, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- Ninin, M.O.G. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar*. 2006. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Rojó, R.; Cordeiro, G.S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.7-18.

Silva, D.D. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais*. 2008. Dissertação

(Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

Vygostsky, L.S. Pensamiento e lenguaje: conferencias sobre psicología. In: Vygostsky, L.S. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.

Recebido em 27/8/2011, reapresentação em 1/11/2012 e aceito para publicação em 25/11/2012.

Relação família-escola transmutada: da aderência aos papéis e à experiência social

Transmuted family-school relationship: adherence to social roles and experience

Marlice de Oliveira e Nogueira¹

Resumo

Este ensaio tem como objetivo principal refletir sobre a construção do indivíduo e dos processos de socialização, no contexto da relação entre famílias e escolas, tendo como pano de fundo as mutações sofridas pelas duas instâncias educativas na contemporaneidade. Primeiramente, busca-se discutir, a partir de uma revisão de literatura sobre o tema, as mudanças conceituais da noção de socialização, confrontando a abordagem clássica de Durkheim e a "sociologia da experiência" de François Dubet. Em seguida, discute a constituição dos indivíduos contemporâneos, no interior das duas instâncias de socialização - família e escola -, analisando a tensão vivida pelos indivíduos, entre a necessidade de integração social e a construção das experiências individuais.

Palavras-chave: Escola. Experiência social. Família. Indivíduo. Socialização.

Abstract

This essay's main objective is to reflect on the construction of the individual and the processes of socialization in the context of the relationship between families and schools, with the mutations suffered by the two educational instances in the contemporary period as background. First, the essay discusses, from a literature review on the subject, the conceptual changes on the notion of socialization, confronting the classical approach of Durkheim and the "sociology of experience" of Francois Dubet. Then, it discusses the constitution of contemporary individuals within the two instances of socialization - family and school - by analyzing the strain experienced by individuals, between the need for social integration and the construction of individual experiences.

Keywords: School. Social experience. Family. Individual. Socialization.

¹ Professora Doutora, Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Núcleo de Formação Docente. R. da Bahia, 2020, Lourdes, 30160-010, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: <nogueira_mar@uol.com.br>.

Introdução

A escola e a família são duas importantes instâncias de socialização nas sociedades modernas (ainda que não únicas), sendo que ambas vêm historicamente sofrendo profundos processos de transformação social. De um ponto de vista histórico e social mais geral, podemos afirmar que a interface entre escola e família surgiu na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. A pesquisa histórica de Ariès (1981) confirma que a escola passou a ser um marco de mudança nas relações familiares e que a extensão da frequência das crianças a essa instituição modificou a vida nas famílias. A educação, passando a ser cada vez mais fornecida pela escola e deixando de ser exclusiva dos clérigos, tornou-se um instrumento normalizador e organizador da passagem da vida infantil para a vida adulta. Fica assim historicamente constituída uma estreita e, muitas vezes, ambivalente vinculação social entre famílias e escolas.

Desde os primórdios da organização da sociologia como um campo científico de estudos, a referência às famílias e às escolas sempre esteve presente. Dentre os estudos clássicos da sociologia, do final do século XIX e início do século XX, as obras de Émile Durkheim, na França e Talcott Parsons, nos Estados Unidos são exemplos claros dessa dupla referência. Embora enfocando aspectos diferentes e perspectivas teóricas distintas e, apesar de um evidente escolacentrismo, os autores abordam as duas instituições sociais no contexto da educação das crianças e dos jovens, mesmo que as apresentem com peso e características bem distintas. É importante salientar que, até a década de 1960, a sociologia focalizou escola e família como duas instituições separadas (Zanten & Duru-Bellat, 1999) e, mesmo que não estivesse presente uma visão antagônica, seus papéis não estavam entremeados e, sim, vistos como complementares na socialização dos indivíduos. Enquanto a família era considerada o espaço privado responsável pela herança cultural de base, a escola deveria cumprir o papel de formar os indivíduos, moral, social, intelectual e profissionalmente.

Historicamente, tanto as famílias quanto as escolas vêm cada vez mais se tornando objeto de

estudo das ciências sociais, dando origem a diversos ramos de estudos específicos como sociologia e história da família, história e sociologia da educação, dentre outros (Silva & Stoer, 2005). Embora, como vimos, o interesse da sociologia pelas famílias tenha surgido no século passado, ou mesmo, anteriormente, os estudos que focalizam especificamente e mais profundamente a relação entre família e escola são bem mais recentes.

De acordo com Nogueira (1998), os estudos empíricos pioneiros do pós-guerra (décadas de 1950-60), conhecidos hoje como a corrente do empirismo metodológico, focalizaram a relação educação/classe social elucidando as condições socioculturais da família como fatores explicativos das desigualdades escolares. Esses estudos, em sua maioria quantitativos, apontaram a alta correlação entre origem social e desempenho escolar, ou seja, entre o *background* familiar e as experiências educacionais das crianças (Lareau, 1987; Forquin, 1995; Lareau, 2007). A família ficava assim reduzida às variáveis morfológicas que caracterizam o "pertencimento social", como ocupação, renda e escolaridade, e compreendida como uma simples "correia de transmissão das estruturas sociais" (Nogueira, 1998. p.92).

É importante destacar as obras de Pierre Bourdieu, na França, e de Basil Bernstein, na Inglaterra, que colocam em evidência, cada um na sua perspectiva, questões importantes sobre a complexidade da relação entre socialização familiar e escolarização.

Os trabalhos de Pierre Bourdieu sobre a reprodução dos privilégios de classe e as formas de transmissão da herança dos capitais cultural e social - mesmo que se eximindo de uma investigação dos processos cotidianos vividos pelas famílias e pelas escolas e no interior das relações entre ambas - contribuíram para colocar a relação família-escola no centro das investigações sobre o sucesso e o fracasso escolar e, principalmente, sobre os processos subjacentes aos mesmos (Nogueira, 1998, 2005).

De forma similar, as análises de Bernstein (1996, 1998) sobre as desigualdades escolares a partir do estudo dos códigos linguísticos, por ele denominados como *código restrito* e *código elaborado*, elucidaram a desvantagem das classes populares face à *cultura*

escolar. Nessa perspectiva teórica, os códigos *restrito e elaborado* não são vistos como melhores ou piores e, sim, como diferentes. A questão levantada é que a escola, funcionando com o código elaborado, favorece crianças e jovens de algumas parcelas da sociedade que usam o mesmo código em suas famílias (classes médias e altas) e desfavorece outras que usam o código restrito em seu meio familiar (classes populares). Bernstein associa os códigos linguísticos às condições de socialização das quais eles emergem, postulando a ligação entre as condições de existência, as relações sociais, os modos de comunicação em suas dimensões simbólicas e cognitivas, e os processos de socialização. Realizando um estudo sobre as estruturas intrafamiliares, Bernstein investiga a relação entre duas lógicas de socialização: a familiar e a escolar, abrindo caminho para estudos sobre as consonâncias e dissonâncias nas relações entre essas duas instâncias. Os estudos de Bernstein contribuíram, assim, para apontar questões internas das desigualdades e dos processos pelos quais as disparidades escolares são construídas.

Segundo Nogueira (2005), nova forma de tratamento sociológico passa a ser dada às pesquisas sobre a relação família-escola e um novo contexto de investigação é construído. O que interessa agora é observar e analisar o interior dos processos para assim articulá-los com seu entorno, surgindo, a partir da década de 1980, estudos sobre a trajetória escolar dos indivíduos e sobre as estratégias utilizadas pelas famílias nos processos de escolarização dos filhos.

Este texto tem o objetivo de abordar e discutir a construção social dos indivíduos - pais, filhos, professores, alunos - na contemporaneidade, situando as práticas educativas parentais e docentes no contexto das transformações vividas tanto pelas escolas quanto pelas famílias, refletindo sobre os processos múltiplos de socialização vivenciados pelos indivíduos.

Para esta reflexão, será iniciado um diálogo teórico entre o modelo de socialização de Durkheim e a abordagem proposta pela sociologia contemporânea de François Dubet. Em seguida, pretende-se apontar alguns desafios da contemporaneidade

vivenciados tanto pela família quanto pela escola, e seus impactos na construção social dos indivíduos, a partir da obra de François Dubet que, sensível às questões do mundo atual, contribui para a compreensão das experiências de socialização vivenciadas na contemporaneidade.

A socialização pela internalização: a formação do indivíduo numa visão clássica

A figura do indivíduo aparece na modernidade como consequência de um nível crescente de diferenciação e racionalização diante do qual a visão do homem comunitário, holista, desprovido de ação individual, não abarca o desenvolvimento e a transformação social. Na modernidade, o indivíduo se depara com um número cada vez maior de atores e com uma intensidade cada vez maior de estímulos do ambiente que resultam numa "pluralidade de sistemas de ação regidos por orientações e regras cada vez mais autônomas" (Dubet & Martuccelli, 1997, p.244).

No entanto, esse indivíduo não se torna espontaneamente um ser social. Sabe-se que mesmo se ele dispusesse, ao nascer, de um aparato cognitivo necessário para se tornar um ser social, somente o seria caso ativasse essas capacidades e as desenvolvesse, transformando-as em competências sociais efetivas. No interior desse processo, a criança deve interiorizar as disposições que a tornam humana e que asseguram a continuidade da sociedade, tornando-a um indivíduo social apto a integrar os grupos sociais diversos.

Mas como se dá esse processo complexo da socialização, de tornar-se "humano"? A sociologia clássica tem na noção de "papel social" a diretriz para responder essa pergunta. O indivíduo precisa desenvolver competências sociais múltiplas diante das ações diversas que deve desempenhar num mundo multifacetado. No entanto, essas ações são guiadas por valores universais, que podem ser aplicados em várias modalidades de situações. O mundo moderno cria, para tanto, programas institu-

cionais, que se constituem em princípios e normas de orientação que regem e modelam a vida e as ações dos indivíduos. “Os códigos são substituídos por orientações de ação internalizadas, por sentimentos e convicções” (Dubet & Martuccelli, 1997, p.244).

A visão clássica da ação social dada pela internalização verticalizada de papéis que orientam a vida dos indivíduos, socializando-os em princípios e normas sociais, originou duas grandes versões teóricas da socialização. A primeira, que tem como paradigma Émile Durkheim, se constitui, segundo Dubet e Martuccelli (1997), numa versão encantada da socialização, que a vê como elo de ligação entre a ação individual e a coesão social. A segunda, que pode ser vista, por exemplo, na obra *A reprodução* de Bourdieu e Passeron (1964), é “desencantada e crítica”, sendo a socialização concebida como uma programação dos indivíduos com o objetivo de assegurar a reprodução social como uma sujeição dos indivíduos à ordem social.

Vamos nos ater à primeira versão (sem deixar de dar importância à segunda), ou seja, às contribuições dadas por Durkheim à compreensão dos processos de socialização e formação dos indivíduos, tendo seu trabalho como um paradigma que, dadas as suas enormes contribuições sociológicas, foi e ainda é constantemente colocado em diálogo com outras teorias².

Segundo Durkheim (1975), o indivíduo socializado é o indivíduo educado, ou seja, o produto de uma múltipla ação da sociedade, através de um processo metódico de influências de uma geração sobre a outra. Sendo assim, o objetivo da socialização é a manutenção do consenso que torna possível a vida social. O sociólogo afirma que:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, inte-

lectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine (Durkheim, 1975, p.32).

Nessa visão, a educação consiste na “socialização metódica das novas gerações”, e sua função é perpetuar e reforçar a integração social pela formação do ser social, concebido como um “[...] sistema de idéias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte” (Durkheim, 1975, p.32).

No quadro teórico da concepção durkheimiana de socialização, a relação indivíduo-sociedade se dá num *continuum*, e o desenvolvimento de uma consciência coletiva no jovem indivíduo é realizado através de uma educação normativa e moral. Nesse sentido, indivíduo e sociedade são faces da mesma moeda, e o processo de interiorização das regras e normas sociais é dado não como algo imposto e arbitrário, mas, sim, como uma etapa do processo civilizatório em direção à liberdade e à autonomia. A socialização seria, nessa perspectiva, a internalização de uma disciplina necessária ao exercício da autonomia, que só pode ser conquistada quando se está totalmente socializado. A educação efetuada nos espaços da família e da escola teria, nessa visão, um papel essencial na construção da personalidade de indivíduos morais e eticamente comprometidos e identificados com o ideal público do projeto de modernidade.

A educação moral transmitida pelas famílias e pelas escolas formaria o sujeito social, forjado na internalização incondicional de valores, princípios e normas, que fazem dele um ser identificável com seu grupo social. A família seria responsável pelos ensinamentos de caráter privado, enquanto a escola, a instituição capaz de transmitir as referências éticas e morais que formam o ser social, integrando-o à sociedade. Nessa visão, tanto as famílias quanto as

² Entre Durkheim e a teoria sociológica contemporânea, muitos teóricos se debruçaram sobre o tema da socialização e da construção do indivíduo, e muito contribuíram para a sua compreensão. Entre eles, Talcott Parsons, George Mead, Norbert Elias, Peter Berger e Thomas Luckmann, acrescentando também a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu. Tendo a consciência da importância desses autores e das suas obras como referência na sociologia, este trabalho abordará apenas a visão de Durkheim sobre a socialização, colocando-a em diálogo com a sociologia da experiência de François Dubet.

escolas seriam responsáveis pela incorporação de uma consciência coletiva.

Na sociologia de Durkheim (1975), a socialização ocorre numa relação entre a autoridade moral de um adulto e a atitude positiva (receptiva) da criança. Essa implicação entre indivíduo e sociedade fundamenta a transmissão da experiência acumulada pelas gerações passadas, baseada na autoridade do adulto educador, seja o pai/mãe ou o professor/professora, e na receptividade da criança ou do jovem que aprende no lar ou na escola. O objetivo da socialização é a transmissão da cultura, e o que move o processo educativo é a autoridade. A autoridade moral é vista por Durkheim como a qualidade essencial do educador, sendo que, quando percebida pela criança como uma *autoridade legítima*, possibilita o trabalho educativo. A autoridade do educador passa para a consciência da criança pelas vias da linguagem, do gesto e da conduta, dotando-a de um *domínio de si*. Nesse sentido, a autoridade compreendida pelo indivíduo produz a liberdade e a autonomia.

A leitura da obra de Durkheim (1975), assim como as contribuições de Berger (1976) e Mead (2006) sobre a noção de papel social, remete a pensar em uma ação educativa como algo engendrado pelos papéis vivenciados pelos atores sociais; a ação educativa efetivada tanto nas famílias quanto nas escolas se dá por meio da autoridade concedida pelo papel parental ou profissional. A ideia de papel é definida por Berger (1976) como o encontro entre a subjetividade e os códigos sociais, entre uma tarefa e uma motivação, como um modelo para resolver os conflitos e que pode ser entendido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada. Os valores e as normas definem as relações sociais que são mediatizadas pelos papéis, sendo que esses são aprendidos através da educação. A educação, nesse ponto de vista, promove a aprendizagem das disposições para que os indivíduos ocupem os diversos papéis sociais.

Com Mead (2006), pode-se compreender a socialização como um processo de construção da identidade que ocorre, essencialmente, na interação social; o que implica o reconhecimento social de

personagens construídos, a consideração do outro e a incorporação de papéis sociais, ou seja, aprendizagem de modelos e disposições. Para Mead (2006), a criança passa, no processo de socialização, por três importantes momentos, que ele chama de jogo (*playing*). Na primeira infância, a socialização é traduzida em aprendizagens imitativas, nas quais a criança imita o outro, inconscientemente, assumindo comportamentos dos adultos do seu meio social. Na segunda infância, a socialização vai permitir à criança se integrar aos jogos enquadrados por regras objetivadas, num processo gradativo de compreensão das mesmas; neste momento, as condutas são orientadas em função de um outro generalizado, impessoal. E, finalmente, na adolescência, o indivíduo é formado como ser social, pela apropriação subjetiva do espírito da sociedade (*mind*). O indivíduo adquire o reconhecimento do grupo e se identifica com os papéis sociais, aprendendo a desempenhá-los de modo pessoal.

Tanto na sociologia funcionalista de Durkheim, quanto no interacionismo simbólico de Mead, a ideia da natureza do indivíduo socializado está no centro. E, nessa perspectiva, os papéis são concebidos como a institucionalização dos valores e normas que são interiorizados pelos indivíduos e configuram a sua personalidade. Sendo assim, quando um indivíduo está efetivamente socializado, um papel não é algo que lhe é exterior, mas ao contrário, é algo que o constitui.

É claro que, entre escolas e famílias, os papéis de pais, mães, professores e alunos, estão constantemente em jogo nas relações entre os indivíduos e entre as próprias instâncias de socialização. E, partindo desse ponto de vista, pais e mães, professores e professoras, alunos e alunas, carregam consigo múltiplos papéis, que se entrecruzam em suas práticas educativas e configuram relações sociais mediadas não somente pelo seu estatuto, mas pela experiência social engendrada num cotidiano composto por um universo cultural diversificado e múltiplo.

Como analisar os processos de socialização que se jogam no contexto das relações entre famílias e escolas? Como compreender a ação social dos

sujeitos educacionais, sem deixar de levar em conta a força dos seus papéis sociais, ou mesmo a dimensão híbrida desses papéis, e procurar compreendê-los numa perspectiva mais dinâmica?

Dos papéis à experiência: a socialização na perspectiva da experiência

No livro *Sociologia da Experiência*, François Dubet (1994) discute a emergência de uma nova ordem social. Numa sociedade que se caracteriza pela diversidade cultural, pela pluralidade de formas de ação social, os atores não podem ser reduzidos a um só tipo de papel, programado segundo uma lógica única e determinada. Isso não quer dizer que os papéis sociais são deixados de fora da análise, mas que devem ser compreendidos no contexto de uma diversidade de lógicas de ação reveladas nas condutas sociais dos indivíduos. A ação social não pode mais ser vista como determinada pelo sistema, como originária de um processo verticalizado de socialização em normas, valores e princípios universais. Ainda Dubet (1994) propõe uma nova forma de compreender os processos de socialização contemporânea, sugerindo a noção de experiência social para designar condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de princípios de orientação e pela atividade dos indivíduos que devem dar sentido às suas práticas. O processo de socialização não se dá mais, na perspectiva do autor, pela interiorização verticalizada e incondicional de normas e princípios, na unidade da ação e de um programa único, mas a partir de uma complexa combinação de lógicas de ação. Dessa forma, as experiências sociais são combinações subjetivas de elementos objetivos que se constituem a partir da própria experiência dos indivíduos, pela articulação das lógicas de socialização, de estratégia e de subjetivação.

A socialização não pode mais ser percebida, segundo Durkheim, Piaget ou Mead, como a aprendizagem de uma complexidade crescente de papéis, de status e de jogos sociais [...]. Trata-se de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações,

isto é, com certos antagonismos, e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência (Dubet, 1998, p.30).

De acordo com Dubet (1994), a experiência social resulta de uma combinação de três lógicas autônomas e não hierarquizadas: a lógica da integração (socialização), a lógica da estratégia e a lógica da subjetivação (distanciamento e engajamento). Todos os indivíduos ou grupos sociais ao vivenciarem suas experiências sociais colocam em jogo, conscientemente, ou não, essas lógicas de ação. Sendo assim, para compreender a experiência humana é necessário considerar os modos como as relações sociais se articulam nos espaços onde se dão as experiências.

A lógica da integração refere-se aos processos de interiorização dos valores institucionalizados através dos papéis sociais e à socialização tratada pela sociologia clássica, ou seja, a internalização do social pelo indivíduo. De acordo com essa lógica, a identidade do indivíduo está em continuidade ao sistema e “a socialização, como processo educativo, por um lado, e como controle social, por outro, assegura os fundamentos desta lógica da integração” (Dubet, 1994, p.142). Nesse registro da ação social, a identidade do ator é definida pela maneira como ele interiorizou os valores institucionalizados, sendo que os indivíduos têm o objetivo de manter a sua continuidade em relação à sociedade.

Contudo, a lógica da socialização não atua sozinha e nem é, naturalmente, preponderante, na perspectiva de Dubet; ao contrário, ela se articula às outras duas lógicas, constituindo a experiência social. A lógica da estratégia refere-se a uma racionalidade utilitária da ação, de modo que, diante de possibilidades oferecidas por uma situação social, o indivíduo busque os meios para alcançar as finalidades pretendidas. Na lógica da estratégia, a identidade é um recurso, um mercado concorrencial, e o ator é reconhecido não pela posição social que ocupa, mas pela posição relativa, ou seja, pela “probabilidade que o indivíduo tem de influenciar os outros graças aos meios ligados a essa posição” (Dubet, 1994, p.121). Portanto, o que está em jogo na lógica da estratégia

é o poder. Por em evidência uma lógica de ação autônoma, estratégica e racional, uma ação que não é redutível à aplicação de um programa de socialização, não impede que a estratégia se inscreva em coações e em regras do jogo que preexistem em relação aos atores e se impõem a eles (Dubet, 1994).

Por conseguinte, Dubet afirma que o modelo do sistema de socialização não é o da unidade funcional, mas o da interdependência das ações individuais e coletivas, no qual não se pode deixar de ter em conta os fatores determinantes da vida social. No entanto, continua o autor: "Só poderíamos nos orientar por uma solução mista dominada pela metáfora do jogo, articulando a racionalidade dos atores com a presença de regras e de situações que impõem o jogo e distribuem de modo desigual as capacidades de jogar" (Dubet, 1994, p.151).

A subjetivação como lógica do sujeito dá a nuance necessária para o confronto das lógicas anteriores. A lógica da subjetivação se revela quando o indivíduo se distancia e se posiciona de modo crítico em relação aos processos de integração e de socialização pela internalização de normas e valores e em relação à lógica da estratégia, ou seja, em relação aos seus interesses. Trata-se de uma atividade crítica propiciada pelo distanciamento em relação ao sistema e a si mesmo, pelo engajamento e pela tensão entre cultura e relações sociais, entre comunidade e mercado. A partir de certo estranhamento em relação ao sistema e por um movimento de distanciamento, o indivíduo pode tornar-se, finalmente, sujeito, pode assumir uma postura crítica, construindo a experiência social como sendo a sua própria experiência; assim é o ator/sujeito que dá sentido às suas condutas, às suas ações e reconstrói sua identidade social.

Todavia, a combinação das lógicas de ação na experiência social não se dá sem conflitos. Ao contrário, "no espaço da experiência social, as tensões ligam e opõem ao mesmo tempo, as diversas lógicas da ação" (Dubet, 1994, p.189) e é nesta tensão que o indivíduo se constrói sujeito e quer ser autor de sua própria vida.

Partindo dessa perspectiva dinâmica, pode-se acrescentar a ideia da socialização como uma di-

nâmica plural de múltiplas relações sociais. A socialização passa a ser tomada como um fenômeno social, estruturado pela relação entre instituições e agentes sociais, distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Portanto, o processo de socialização deve ser compreendido como um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado. E isto quer dizer que a socialização é um processo vivido pelos indivíduos em suas relações nas diversas instâncias educativas - família, escola, igreja, pares, mídia - em um determinado tempo histórico e em uma determinada sociedade.

E, mesmo que aqui se tome a família e a escola como instâncias centrais de socialização das crianças, não seria prudente conceber um modelo único de família ou de escola, pois cada uma dessas instituições se pauta por propósitos e princípios distintos, cada uma se constitui no conjunto de suas experiências sociais, que não são, de modo algum, imutáveis.

É importante ressaltar, apoiando-se em Montandon (2001, 2005), que não existem modelos fixos de práticas educativas parentais. Ao contrário, existem diferentes práticas que dependem de múltiplos fatores para além do pertencimento social, como: a história da família, a modalidade do arranjo familiar e do seu funcionamento, o número de filhos, o posicionamento dos filhos na família (ordem de nascimento e sexo), as relações da família com a comunidade, dentre outros. Variáveis que na perspectiva da "sociologia da experiência" se constituem em elementos objetivos que sofrem uma combinação subjetiva no jogo da experiência social.

Os sujeitos educacionais, pais, mães, professores e professoras, imersos em ambientes privados e profissionais que se cruzam e vivendo eles mesmos processos de socialização articulados pelas lógicas das múltiplas ações sociais vivenciadas nesses espaços, engendram experiências particulares e, em seu interior, desenvolvem práticas e condutas com as quais educam seus filhos.

E como pensar nas experiências vividas por esses sujeitos atreladas aos seus papéis de professores ou de pais? E os pais que são professores? Quando são mais professores e quando são mais pais? Seria

possível uma dicotomia assim? Dubet (1994) afirma que o indivíduo não está totalmente socializado e por isso mesmo é possível a construção do sujeito. Segundo o autor, os indivíduos não aderem totalmente a nenhum dos seus papéis e têm a tarefa de articular diferentes registros de ação. Decerto, esses sujeitos devem articular os diversos elementos que emergem dos diferentes contextos em que transitam, principalmente no lar e na escola, num movimento de distanciamento que permite a construção dos próprios sujeitos.

Uma questão que pode ser aqui colocada é: em que medida os elementos objetivos que se colocam na experiência dos atores podem ser por eles percebidos conscientemente? A dimensão racionalidade/inconsciência deve ser pensada ao se buscar analisar as práticas educativas dos indivíduos. A dimensão da integração na sociologia de Dubet resolveria essa questão? Algo ainda a ser muito refletido, certamente.

As mutações na escola e na família - novos espaços de socialização

A socialização é, como se viu, um processo histórico e complexo de relações humanas. As pessoas são seres sociais e como tais suas ações precisam ser entendidas no contexto das relações sociais em que estabelecem contato com os outros. Mesmo que se saiba, diante da sociologia contemporânea, que os elementos objetivos da vida social não determinam por completo a formação dos indivíduos, o meio social cria as condições e as possibilidades para que ele se constitua. Segundo Lahire (1997), os traços e o caráter dos indivíduos não surgem num vazio de relações sociais e são resultados de uma socialização anterior. Dessa forma, cada traço que se atribui a um indivíduo não é algo que é totalmente "seu", mas, antes, corresponde ao que existe entre ele e o *outro* (outros indivíduos, instituições, situações).

Considerando a escola e a família como instâncias primeiras da socialização das crianças, deve-se sempre levar em conta que não são as únicas.

Na contemporaneidade, a educação não conta apenas com a participação da escola e da família nos processos de socialização, mas outros espaços e instâncias se constituem como potencialmente socializadores, como a mídia e os grupos de pares, por exemplo. No caso dessa discussão, a escola e a família são tomadas como centrais nesse processo, sem deixar de considerar que as outras instâncias socializadoras também interferem nas relações entre as duas primeiras.

Ao se pensar em escola e família, deve-se abordá-las como instâncias socializadoras sempre em profunda e contínua mutação. Jaquet e Costa (2004), em trabalho sobre as práticas educativas em famílias recompostas, elucidam as transformações sofridas pelas famílias contemporâneas e a necessidade de um redimensionamento das teorias sociológicas na tentativa de compreender as famílias como unidades dinâmicas de relações sociais; elas não são relações estáveis, dadas de uma única vez; ao contrário, são construídas e mediatizadas pelas redes de relações de uma contemporaneidade fluida e complexa.

Em relação a essas transformações, Nogueira (2005) salienta que novos modelos de famílias têm se configurado na contemporaneidade, fazendo emergir novos valores educacionais, dentre eles, os relativos à posição e ao poder que cada membro da família ocupa e dispõe. O respeito e a autoridade continuam existindo, segundo a autora, entretanto, com sentidos diferentes. O respeito pela individualidade e a comunicação pelo diálogo tomam, aos poucos, o lugar do autoritarismo parental. Em consequência, esse novo modelo familiar exige também novas posturas e novas responsabilidades para os pais em relação aos filhos. Os pais, tornando-se os responsáveis pelo sucesso e/ou pelo fracasso escolar e profissional dos filhos, mobilizam um conjunto de estratégias em favor da causa escolar de seus filhos.

Por outro lado, modificações importantes nas instituições escolares e nos processos de escolarização - sejam em relação às normatizações legais, às novas tendências pedagógicas ou às novas funções da escola - atingem diretamente as famílias e penetram as suas dinâmicas internas. As escolas assumem também

funções antes restritas ao meio familiar, como aspectos afetivo-emocionais ou afetivo-sexuais, apontando para o que os sociólogos chamam de “redefinição da divisão do trabalho” entre a escola e a família (Nogueira, 2005).

Montandon (2001, 2005) analisa essas novas funções da escola que, diferentemente de se restringirem à função tradicional de desenvolver os sujeitos intelectualmente, vêm assumindo responsabilidades relativas ao bem-estar e à felicidade da criança. Para isso, as escolas vêm colocando na pauta a necessidade de uma maior aproximação com a família, o que pode ser visto através das ações indicadas pelas políticas públicas para a educação, no Brasil e no exterior.

Embora escolas e famílias estejam em processo de constante mudança e, em consequência, também o estão as suas relações, e tendo elas diferentes propostas pedagógicas, é possível identificar um ponto de convergência, pois ambas buscam formar uma estrutura de pensamento no indivíduo ao transmitir uma visão de mundo de uma gama variada de formas simbólicas (Lahire, 1997).

Pensando os processos de mutação que ocorrem tanto nas escolas quanto nas famílias, impõe-se discutir as novas configurações das relações entre ambas. Nesse contexto de mutações, novas expectativas são construídas pelos pais/mães e pelos seus filhos/filhas em relação às escolas. Na perspectiva do arcabouço teórico da sociologia da experiência de François Dubet, pode-se pensar que os projetos educacionais elaborados pelas famílias são construídos na experiência, na articulação das lógicas de ação, em processos de socialização (integração social), de elaboração de estratégias de escolarização e de subjetivação; relações que constituem o contexto da experiência educativa dos pais e filhos.

Dubet e Martuccelli (1998) apresentam reflexão sobre a experiência escolar de famílias de camadas populares e médias, a partir de pesquisa empírica realizada na França, abordando a construção dessa experiência a partir das três lógicas de ação. Segundo os autores, a apropriação da escola pelas famílias não se dá numa lógica única de socialização, mas num contexto complexo da experiência pela articulação

da lógica da socialização com outras lógicas. Segundo os autores, na sociedade contemporânea, o sentido da escola e da escolarização não se impõe a todos os indivíduos e a todos os grupos sociais da mesma forma. Sendo assim, o “programa institucional” da escola moderna já não opera como antes; seus objetivos, seus valores, normas e modo de funcionamento não são, como no passado, aceitos por todos. Essa constatação conduz os autores a afirmarem que o sentido da escolarização não é dado simplesmente pelo papel socializador da escola, mas é construído pela experiência de cada ator social e de cada conjunto de atores em seu interior.

Na perspectiva da sociologia da experiência, pode-se pensar que as famílias apresentam, hipoteticamente, demandas em relação à escolarização de seus filhos, que são trabalhadas por três lógicas: a lógica da socialização, a lógica da estratégia e a lógica da subjetivação. Segundo Dubet e Martuccelli (1998), a construção da experiência escolar se dá mediante a combinação dessas lógicas, que, em relação às expectativas dos pais face à escola, constituem-se em “lógica da socialização”, “lógica da instrumentalização” e “lógica da educação”. A lógica da socialização refere-se à função da escola já anunciada por Durkheim (1975), ou seja, a escola atua para favorecer a aprendizagem de conhecimentos, de valores e atitudes que possibilitam a integração do indivíduo à vida social. Na lógica da instrumentalização, o que está em jogo é a aquisição de um capital escolar que diferencie o indivíduo, que possibilite à criança e ao jovem mais chances na vida social e num mercado dominado pela competição. Diferentemente das primeiras, a lógica da educação tem relação com a subjetivação, com o distanciamento em relação às duas lógicas anteriores. Aqui, os atores sociais constroem-se criticamente em relação a si mesmos e frente à sociedade, buscando dar sentido à escolarização, na tensão das lógicas anteriores.

Os construtos teóricos da “sociologia da experiência” de Dubet e os conceitos desenvolvidos por Dubet e Martuccelli para a “sociologia da experiência escolar” devem ser vistos como tipos ideais (porque assim foram construídos pelos autores) e refletidos nesse sentido, com o cuidado de destacar que os

processos aqui desenhados não se dão de forma autônoma, independentes dos determinantes sociais. Na experiência dos indivíduos, as lógicas de ação entram em conflito com fatores condicionantes, como as condições de existência, a origem social, aspectos da comunidade e mesmo das instituições, dentre muitos outros. Pesquisas no campo das relações família-escola tanto no Brasil quanto no exterior têm mostrado que os pais/mães, de modo geral, independentemente de sua origem social, revelam expectativas em relação à escola. Essas expectativas não se resumem à função cognitiva da educação, visto que esperam que a escola também se ocupe das dimensões da socialização de seus filhos e filhas. O que é importante destacar é que essas expectativas não são, de modo algum, homogêneas, quando se considera o lugar social, as histórias familiares, os estilos educativos e os modos de funcionamento de cada família.

Considerações Finais

O diálogo e o confronto de diferentes modelos teóricos de socialização permitiu a construção de um novo olhar sobre as relações vividas pelos sujeitos no interior das duas impactantes instâncias de socialização: escola e família. Um olhar que, desconfiado de modelos fixos, passa a ver, a perceber e a analisar os indivíduos em sua dinâmica social, em seus diferentes contextos de "experiência", levando em conta a construção de práticas e estratégias nem sempre conscientes (Bourdieu, 1979), assim como as expectativas, as disposições e os sentidos por eles construídos.

No entanto, este texto se constitui como o início de uma profunda reflexão, que ainda está em processo, sobre a dimensão da socialização nas práticas educativas parentais em relação à escolarização da prole e, ainda, acerca das transformações operadas no contexto das relações entre famílias e escolas, tendo como pressuposto a premissa de que os sujeitos não mais podem ser olhados a partir de seus papéis, antes fixados *a priori*. O texto que foi aqui apresentado não é mais do que uma breve reflexão sobre tal tema,

que, por certo, estará presente em trabalhos posteriores.

Serão necessários estudos sistemáticos e aprofundados focados na discussão sobre as expectativas e práticas educativas das famílias nos processos de escolarização. Ao procurar entender a dimensão socializadora das práticas educativas parentais, torna-se necessário um olhar para aqueles, muitas vezes, esquecidos nesse tipo de pesquisa sociológica: as crianças. Isso porque as crianças e jovens são também ativos no processo de socialização, fato que o próprio conjunto teórico de Dubet sobre a experiência indica. O conceito de experiência possibilita ver a criança como sujeito ativo no processo, como um indivíduo que também articula, dentro das suas possibilidades, o conjunto das lógicas de ação que constroem a experiência humana. É claro que não se pode deixar de ver a força da dimensão socializadora na infância, mas aceitá-la não impede de ver a criança como alguém que também participa do processo educativo. Os trabalhos das últimas décadas da Sociologia da Infância não permitem que se ignore a criança como um sujeito, como alguém que tem voz, mesmo que essa voz não possa ser traduzida pela linguagem verbal (Sirota, 1998; Sarmiento, 2000; Montandon, 2001). Assim sendo, a experiência das crianças no processo de sua socialização deve ser levada em conta.

Pensar a dimensão da formação do indivíduo partindo da perspectiva sociológica de Durkheim em diálogo com a sociologia da experiência de François Dubet é um exercício que ainda não se esgotou. Contrastar as duas posições considerando-as sem tomar as distinções entre elas como uma ruptura permite que se permaneça atento ao desafio de enfrentar as dificuldades de compreender a realidade social como uma tensão entre a construção dos sujeitos (sua autonomia) e os condicionantes da vida social; ou melhor, entre atores sociais e estrutura. Tensão essa que não é nova, mas que está presente no próprio projeto da modernidade: a contradição vivida pelos indivíduos entre a socialização e a autonomia, entre a necessidade de integração social e a obrigação de ser livre.

Referências

- Áries, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Berger, P. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- Bernstein, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Bernstein, B. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- Bourdieu, P. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions Minuit, 1979.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- Dubet, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- Dubet, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, v.3, n.3, p.27-33, 1998.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. A socialização e a formação escolar. *Revista Lua Nova*, n.40-41, p.241-266, 1997.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- Durkheim, É. *Educación e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- Forquin, J.C. (Org.) *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Jaquet, C.; Costa, L.F. As práticas educativas nas famílias recompostas: notas preliminares. *Revista Sociedade e Cultura*, v.7, n.2, p.179-189, 2004.
- Lahire, B. *Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- Lareau, A. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, v.60, n.2, p.73-85, 1987.
- Lareau, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, n.46, p.13-82, 2007.
- Mead, G.H. *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF, 2006.
- Montandon, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.33-60, 2001.
- Montandon, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Revista Educação e Sociedade*, v.26, n.91, p.485-507, 2005.
- Nogueira, M.A. Relação família-escola: novo objeto da sociologia da educação. *Paidéia*, v.8, n.14-15, p.91-103, 1998.
- Nogueira, M.A. A relação família escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, v.11, n.176, p.563-578, 2005.
- Sarmento, M.J. *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- Silva, P.; Stoer, S. *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005.
- Sirota, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfante: évolution de l'objet, évolution du regard. *Education et Sociétés*, n.2, p.9-33, 1998.
- Zanten, A.; Duru-Bellat, M. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999.

Recebido em 4/9/2010, reapresentação em 19/9/2011 e aceito para publicação em 17/10/2011.

Aspectos históricos do ensino da física na região de Campinas no início da década de 1940

Historical aspects of physics teaching in the region of Campinas in the 1940's

Júlio César Penereiro¹
Denise Helena Lombardo Ferreira¹
Tadeu Fernandes de Carvalho¹

Resumo

O presente artigo pretende contribuir para a compreensão do desenvolvimento do ensino de Física no Brasil, a partir da história de seu ensino na região de Campinas, estado de São Paulo, no início da década de 1940. A pesquisa desenvolvida destaca aspectos históricos da criação das primeiras universidades brasileiras e, particularmente, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, cujos primeiros cursos completaram 70 anos em 2011. É o caso do curso de Matemática, cujo currículo, com destaque para as disciplinas de Física - laboratórios, equipamentos, bibliografias e primeiro corpo docente, é apresentado.

Palavras-chave: Ensino da física. Formação de professores. História da PUC-Campinas.

Abstract

This article intends to contribute to the understanding of Physics teaching development in Brazil, from the history of its teaching in the region of Campinas, in the state of São Paulo, in the early 1940's. The developed research highlights historical aspects of the creation of the first universities in Brazil and, particularly, the Pontifícia Universidade Católica de Campinas, whose first undergraduate courses exist for 70 years, such as the Mathematics course, whose curriculum - which includes Physics - laboratories, equipment, bibliographies and first professors are presented.

Keywords: *Physics teaching. Teacher's education. History of PUC-Campinas.*

¹ Professores Doutores, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias, Faculdade de Matemática. Rod. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.C. PENEREIRO. E-mail: <jcp@puc-campinas.edu.br>.

Introdução

Ao contrário do que ocorreu em alguns países da América Latina de dominação espanhola, tais como México, São Domingos e Peru, em que as universidades foram criadas nos séculos XVI e XVII, no Brasil, os avanços mais significativos em termos culturais ocorreram somente a partir da vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808. Uma vez aqui instalada, a corte de Dom João VI iniciou a implantação de vários programas dessa natureza, como a criação de bibliotecas, museus, imprensa e escola de ciências. No sentido de atender às reivindicações da elite brasileira da época, também foram criadas instituições de caráter técnico e científico. Assim, surgiram a Escola de Cirurgia da Bahia e a Escola de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, além das academias dos Guardas-Marinhas, Real Militar, Real Horto e Museu Real (Gomes, 2010). Entretanto, nesta ocasião ainda não havia qualquer motivação e, principalmente, incentivo para a realização de pesquisas por parte dessas instituições. O objetivo fundamental era a formação de profissionais em medicina e em escolas militares. Vale ressaltar que somente em 1875, ano que representou um importante marco para a educação brasileira, é que foi fundada a primeira instituição de nível superior brasileira, a Escola de Minas, instalada em Ouro Preto, então capital da província de Minas Gerais.

Apesar das várias tentativas para a criação de uma universidade na capital federal, Rio de Janeiro, a elite intelectual brasileira continuava a ser formada em instituições estrangeiras, sobretudo em países de língua latina, como Portugal, França e Itália. Por questões óbvias, a influência portuguesa se fazia presente na formação dessas pessoas, pois, segundo registros acadêmicos realizados pela Universidade de Coimbra em diferentes cursos, entre 1550 a 1808, cerca de 2 500 brasileiros passaram por essa Instituição (Correia, 2005). De acordo com Motoyama (2004), durante os anos seguintes à intensificação dos investimentos portugueses nas áreas cultural e educacional brasileiras, uma das metas prioritárias da corte era a criação de faculdades isoladas nas áreas de Direito, Engenharia, Medicina e, em alguns casos, de Filosofia, Ciências e Letras, essa última mais dire-

cionada às mulheres. O que se buscava era um ensino essencialmente técnico, desenvolvido a partir de manuais elaborados pelas escolas europeias ou traduzidos a partir desses.

As primeiras universidades brasileiras surgiram a partir de conglomerados de faculdades isoladas, porém, ainda na inércia do que vinha ocorrendo antes, ou seja, sem motivação para a realização de pesquisas acadêmicas ou científicas. A primeira dessas instituições foi a Universidade de São Paulo, criada em 1934. Posteriormente, em 1935, surgiu na capital federal, a Universidade do Rio de Janeiro.

Foi dessa época em diante que a Igreja Católica do Brasil se mostrou decidida a participar do processo de criação de universidades, uma vez que considerava o modelo trabalhado pelas faculdades de Filosofia como um campo fecundo para a difusão do pensamento cristão e a preparação de pessoas para o exercício das mais diferentes funções da vida pública (Lunardi & Mello, 2006). Assim, universidades católicas começaram a ser idealizadas nos redutos das elites brasileiras e nos maiores centros urbanos do País, sendo a primeira delas criada em 1941 no Rio de Janeiro e, em seguida, na cidade de São Paulo, em 1946. Fora do eixo Rio-São Paulo, em 1941, surgiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas (FFCL de Campinas).

O presente trabalho tem como foco realizar uma análise das circunstâncias sob as quais veio a ser criada a FFCL de Campinas, que se transformaria na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), completou em 2011, setenta anos de existência. Durante todo esse período, essa Instituição vem participando da formação de profissionais da educação em diferentes áreas do conhecimento e do avanço científico e social da macrorregião de Campinas. Apresenta-se uma retrospectiva sucinta dessa história e dos primeiros cursos ali implantados, em particular do curso de Matemática por possuir um programa contendo várias disciplinas de Física, foco principal desse trabalho. Realizou-se para isso uma ampla pesquisa em documentos oficiais da Instituição e procurou-se direcionar a análise para as atividades propostas nas disciplinas de Física praticadas nesse curso.

O início do ensino superior no interior paulista e a FFCL de Campinas

O início da industrialização em Campinas se deu a partir de 1920, mas foi a partir da década de 1940 que a cidade se firmou como polo de desenvolvimento industrial. Uma das consequências foi criar uma escola de nível superior para suprir uma lacuna cultural que havia naquele momento.

Por influência da expansão cafeeira e pela necessidade de escoar a produção de café em direção ao porto de Santos, Campinas apresentava um importante entroncamento ferroviário, compreendendo a Companhia Paulista de Estradas de Ferro, a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro e a Estrada de Ferro Sorocabana. Contava com muitas agências bancárias e um comércio forte que mantinha transações com várias cidades da região. Igualmente, contava com hospitais bem aparelhados e era um centro cultural de destaque. Esse conjunto de características atraía pessoas de diversas regiões do Estado. No âmbito educacional, a cidade possuía vários colégios renomados e de qualidade, como o Colégio Culto à Ciência (1873), que já conquistara tradição e prestígio nacional; o Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora (1897); o Colégio Progresso Campineiro (1900); a Escola Normal Carlos Gomes (1902); o Externato Tiradentes (1904); o Colégio Sagrado Coração de Jesus (1908); o Externato São João (1909); a Escola Técnica de Comércio Bento Quirino (1910); a Escola Cesário Mota (1911); o Colégio Diocesano Santa Maria (1915); a Escola Industrial Bento Quirino (1927) e a Academia de Comércio São Luís (1921). Além dessas escolas, Campinas também era servida por várias bibliotecas e diversos institutos de pesquisa, como era o caso do Instituto Agrônomo de Campinas (IAC), fundado em 1887.

Não obstante a esse perfil cosmopolita, o Município era menor, de fácil acesso e com custo de vida menor, quando comparado à cidade de São Paulo. Esses eram os principais fatores que levaram muitas famílias a optar por Campinas para os estudos de seus filhos.

No início da década de 1940, enquanto o mundo passava pelos horrores da Segunda Grande

Guerra e a Ciência discutia os recentes avanços da Física, como a teoria da relatividade de Albert Einstein e a teoria quântica de Max Planck e colaboradores, Campinas caminhava para se tornar uma das cidades mais importantes do País. Nesse período, o Brasil vivia a plenitude da ditadura Getúlio Vargas, e foi nesse governo que se deram os primeiros passos para a arrancada da indústria nacional e a modernização das relações de trabalho.

Além desses contextos, a criação da FFCL de Campinas deve-se à preocupação e à atuação da Igreja Católica com relação à educação. Conforme descreve Barbosa (1999, p.60), "o catolicismo, ao longo da história, mostrou-se uma religião culta, com uma forte base cultural. Logo, a educação foi o meio e o instrumento para manutenção e propagação de sua missão evangelizadora". Entre os vários concílios e congressos católicos ocorridos no final do século XIX e início do século XX, o concílio Plenário Latino-Americano, sediado em Roma (Itália), em 1899, estabeleceu, de forma consensual, o projeto de instalação de universidades verdadeiramente católicas não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina (Casali, 1995, p.101). No Brasil, a Igreja Católica iniciou esse processo a partir de 1908, quando fundou, em São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, que teve, no entanto, as suas aulas suspensas em 1917, quando Monsenhor Sentroul regressou à Europa. Essa Instituição foi reaberta em 1922 e funcionou, ininterruptamente, até o ano de 1946, quando foi incorporada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Foi em 1941, com a ajuda do Instituto Católico de Ensino Superior (ICES), que se fundou no Rio de Janeiro a primeira Universidade Católica do Brasil. Em Campinas, praticamente na mesma época, 7 de junho de 1941, foi criada, por sua diocese, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas. Conforme descreve a obra *Uma história, muitas vidas*, publicação comemorativa dos 65 anos da PUC-Campinas, a FFCL de Campinas foi idealizada por Dom Francisco de Campos Barreto, primeiro bispo de sua Diocese. Para a execução desse propósito, Dom Francisco contou com o auxílio do cônego Emílio José Salim, diretor

do Colégio Diocesano, e do padre Agnelo Rossi, que atingiria, no futuro, uma das mais elevadas posições da hierarquia eclesiástica, a de cardeal-decano do Colégio Cardinalício.

O primeiro curso implantado foi o de Filosofia, justamente devido à importância que a Igreja Católica dava a esse campo do conhecimento, pois o considerava como a base da formação humanista que um professor deveria possuir visando uma sintonia com a orientação educacional cristã.

Segundo Romanelli (1998), outro fato marcante da época foi a reformulação do ensino pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Por este, o plano de reformulação implicava que no ensino do 2º grau seria necessário um maior número de professores atuantes. Em 1942, foi instituído e dividido esse nível de ensino em duas etapas: a *ginasial* (com quatro anos de duração) e a *colegial* (clássico ou científico, com três anos).

Para efeitos cronológicos, a primeira Instituição Católica de ensino superior do Brasil foi a Universidade Católica do Rio de Janeiro (criada em 1941). Em seguida vieram as Universidades Católicas de São Paulo (1946), Porto Alegre (1948) e Recife (1951). Atente-se para o fato de que a FFCL de Campinas, fundada em 1941, foi a segunda Instituição Católica criada no País. Somente a partir de 1955 é que passou a ter o *status* de Universidade Católica de Campinas. Em 8 de setembro de 1972, em meio aos festejos do sesquicentenário da Independência do Brasil, obteve o título de Pontifícia Universidade Católica de Campinas².

Em 20 de maio de 1941 foi fundada a Sociedade Campineira de Educação e Instrução (SCEI), cujo objetivo primordial era o de administrar os estabelecimentos de ensino pertencentes à Diocese de Campinas. A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Campinas, a primeira unidade da Universidade Católica de Campinas, foi instalada no palacete do Barão de Itapura, localizada na Rua Marechal Deodoro, 1099, no centro de Campinas. Essa Instituição seguiu

o modelo de ensino estabelecido pelo Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939:

Preparar professores para o ensino secundário e normal, realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino, proporcionando aos alunos ensino de se especializarem, conforme aptidões individuais: ministrar uma alta e sólida cultura filosófica, científica e literária aos que se destinam ao exercício das altas atividades intelectuais de ordem desinteressada ou técnica (Coval *et al.*, 2007, p.34).

No momento de sua criação, a FFCL de Campinas teve a autorização para o funcionamento de oito cursos assim distribuídos: Filosofia, Ciências Políticas e Sociais, Geografia e História, Pedagogia, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Matemática. Todos estes cursos iniciaram as atividades em 1942, com exceção de Ciências Políticas e Sociais, que teve início apenas em 1963.

No âmbito da FFCL de Campinas havia 4 seções fundamentais de Filosofia, de Letras, de Pedagogia e de Ciências (que incluía: Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História e Ciências Sociais). Também havia uma seção especial de Didática, que, a partir de 1945, foi transformada em um curso de Didática, segundo o Relatório Anual de 1942 da FFCL de Campinas (Coval *et al.*, 2007, p.35). Essas seções foram criadas objetivando satisfazer o citado Decreto Lei de 1939, publicado pelo Ministério da Educação.

Todos os oito cursos foram propostos no sentido de conferir ao aluno o título de bacharel, após o término de três anos de estudos. Adicionalmente, para obter o título de licenciado, o aluno deveria cursar as seguintes disciplinas: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação.

Vale ressaltar que, como citado no regimento interno da FFCL de Campinas, publicado na forma de Anais das Faculdades Campineiras de 1943-1947, havia

² Título concedido pelo Vaticano no Pontificado do Papa Paulo VI, por meio do Decreto *Sacra Congregatio pro Institutione Catholica*, constitui a Universidade Católica de Campinas em Universidade Pontifícia.

uma menção a outros três cursos a serem oferecidos: Física, Química e História Natural. Entretanto, eles não foram autorizados a funcionar, embora seus programas tivessem sido elaborados conforme o Relatório Anual de 1942 da Instituição (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1942). Segundo Bortoli (2003), esses cursos ficaram por algum tempo apenas sob a forma de projeto pedagógico em função da baixa demanda existente, alguns deles iniciando suas atividades muitos anos depois. Foi apenas em 16 de março de 1942 que Dom Paulo de Tarso Campos, então bispo de Campinas, fez uma inauguração solene. Para a aula inaugural que se seguiu foi convidado o professor Alceu Amoroso Lima, então, o maior pensador católico brasileiro e crítico literário refinado, que assinava suas produções com o pseudônimo de Tristão de Athayde.

Não se tratava apenas de uma pequena Instituição de Ensino Superior (IES), mas sim de um conglomerado de vários cursos, esboçando os contornos de uma verdadeira universidade, embora esse *status* tenha se consolidado somente em 1955, isto é, mais de uma década depois.

A administratura e o projeto pedagógico da FFCL de Campinas

A estrutura da FFCL de Campinas obedecia aos estatutos das universidades brasileiras. Tinha à frente a figura do Diretor, de um Conselho Técnico Administrativo e de uma Congregação formada por professores dos diferentes cursos. Estes dois últimos eram renovados anualmente por meio de uma ampla votação em que participavam os professores e alunos da Instituição. No âmbito das disciplinas ministradas na área de Física, contava-se com duas bibliotecas relativamente bem aparelhadas e organizadas para a época. Algumas obras científicas nessa área do conhecimento, que eram utilizadas pelos professores e alunos, envolviam importantes títulos estrangeiros, dentre os quais: *Traité de Mécanique Rationnelle* - Appell, P. (5 volumes); *Leçons de Mécanique Élémentaire* - Appell, G. et Chappuis, J.; *Précis de Mécanique Rationnelle* - Appell, G. et Dautheville, J.; *Curso de Mecânica Celeste* - Andoyer,

H. (2 volumes); *Précis de Physique* - Boll, M. et Féry, A. (2 volumes); *Cours de Mathématiques Spéciales* - Comissaire, H. et Cagnac, G. (vol. IV); *Astronomia Teórica e Prática* - Delambre, M. (3 volumes); *Tratado de Geodésia* - Francoeur, D.; *Cours de Cinématique* - Julia, G.; *Traité de Mécanique* - Lecomu, L. (3 volumes); *Cours de Mécanique* - Lérry, P.; *Tratado de Astronomia* - Liais, E.; *Meccanica Rzionale* - Marcolongo, R. (2 volumes); *Lezioni di Meccanica Razionale dettate nelea Università di Napoli* - Marcolongo, R.; *Mechanism and the Kinematics of Machines* - Steeds, W.; *Cosmographie* - Tisserant, A. e *Elements de la Théorie des Vecteurs* - Vivanti, G.

Analisando esses materiais, pode-se deduzir que essa Instituição recebeu uma forte influência da escola europeia, em particular das escolas francesa e italiana. Aliás, isso já ocorria com às outras escolas brasileiras de nível superior da época (Motoyama, 2004), possivelmente como herança da era colonial.

Nesta mesma época, a Instituição já possuía salas para a realização de experimentos em Física, particularmente voltados à discussão de fenômenos na área da Mecânica Clássica, Termodinâmica, Óptica, Eletricidade e Magnetismo. A Figura 1 ilustra alguns dos equipamentos utilizados na época. Destaca-se o Pirômetro Linear de Escala (Figura 1a: usado para verificação da dilatação térmica de materiais), o Teodolito (Figura 1b: visa, por meio da reflexão de luz, obter a posição de um astro), a Balança Densimétrica Westphal (Figura 1c: empregada para medir o peso específico dos líquidos) e o primeiro telescópio óptico instalado na laje do palacete do Barão de Itapura para realização de atividades voltadas às observações celestes (Figura 1d). Pelos relatos da época, uma considerável parcela dessas aulas era desenvolvida de forma prática, no sentido de complementar os assuntos abordados nas aulas teóricas, visando levantar discussões e possibilitar a abertura de novos questionamentos e reflexões sobre o fenômeno que estava sendo estudado.

Alguns dos principais equipamentos empregados nas aulas de Física, praticadas no início dos cursos ministrados na FFCL de Campinas, foram: Microscópio estereoscópio - Cooke; Espectrômetro de Spencer; Balança analítica Ainsworth (BCT); Paquí-

metro e Micrômetro; Cronômetros de precisão; Máquina de Atwood com várias polias; Máquina centrífuga; Regulador por bolas de Watt; Pêndulo de Foucault (didático); Diapasões e caixas de ressonância; Bússola de declinação e inclinação; Gaiola de Faraday e eletroscópios; Máquina de Wimshurst e eletrosferas; Acumuladores (baterias) NIFE; Transformadores elétricos; Galvanômetros com escalas de medidas intercambiáveis; Osciloscópio Phywe; Reostatos e resistências elétricas; Lâmpadas halógenas; Aparelho didático com tubo de Raios X; Máquina elétrica com acessórios para verificação da corrente de Foucault; Bobinas de Ruhmkorff e Fontes de luz, lentes, espelhos, acessórios e trilhos ópticos, Microscópio óptico;

Telescópio óptico; diversos acessórios, dentre outros. Infelizmente, muitos desses equipamentos se perderam ao longo do tempo, especialmente em decorrência de danos e substituições por equipamentos mais modernos.

Por meio de uma rápida análise dos equipamentos mencionados acima, é possível concluir que nenhum deles era direcionado à prática de realizações de pesquisas científicas. Porém, se for verificado o momento e a qualidade dos equipamentos, até seria possível realizar empreendimentos científicos de forma não competitiva, mas direcionados ao ensino e à aprendizagem, usando a prática experimental, algumas medidas de interesse em Física dos Materiais,

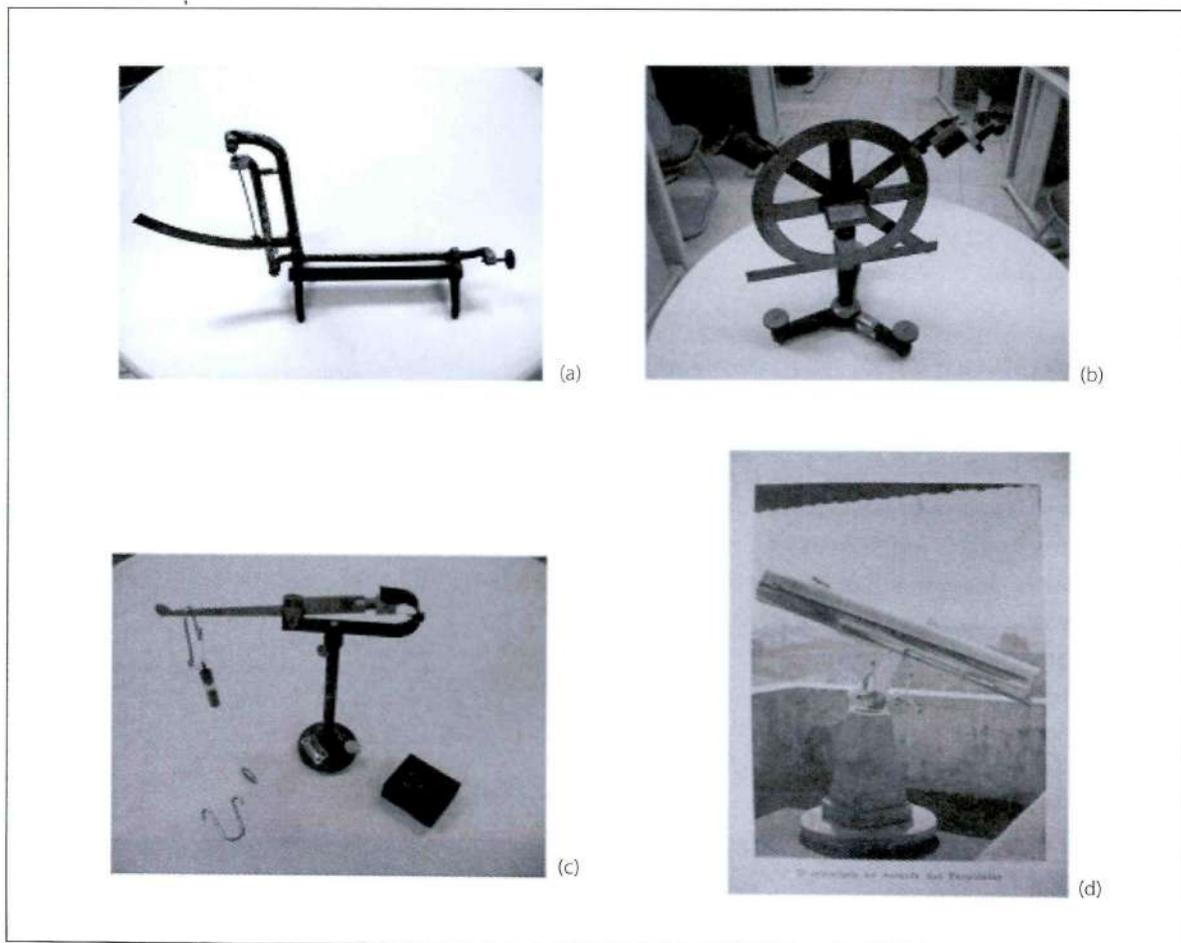


Figura 1. Alguns equipamentos utilizados nas disciplinas de Física da FFCL de Campinas: (a) Pirômetro Linear de Escala; (b) Teodolito; (c) Balança Densimétrica Westphal e (d) Telescópio óptico newtoniano.

Fontes: (a), (b) e (c) Elaborado pelo autor e (d) (Vida..., 1955).

desenvolvimento de circuitos eletromagnéticos aplicados, entre outros. Entretanto, como citado anteriormente, não estava nos planos dos professores e muito menos era interesse da Instituição, as atividades de pesquisa pura. O foco era mesmo a formação do aluno para a prática do ensino em escolas de nível médio da época (ensino *ginasial* e *colegial*).

O primeiro “Curso de Habilitação” e a estrutura do curso

O primeiro exame de seleção para candidatos ao ingresso da FFCL de Campinas foi realizado em fevereiro de 1942, no então denominado “Curso de Habilitação”. Naquela ocasião inscreveram-se 233 candidatos para as 280 vagas dos oito cursos oferecidos (Filosofia, Ciências Políticas e Sociais, Geografia e História, Pedagogia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Matemática).

Segundo o estudo realizado por Sá (1984, p.94), “o número total de pessoas aprovadas e matriculadas nesse exame foi de 206, das quais 57 do sexo masculino e 149 do sexo feminino”. Julga-se que o fato do número de candidatos do sexo feminino ter sido maior do que o do masculino esteja relacionado ao fato da Igreja Católica ter construído alguns pensionatos para abrigar moças estudantes que procediam de outras cidades. De fato, a maioria das alunas era de Campinas, entretanto, havia um bom contingente vindo de cidades do interior paulista e do sul de Minas Gerais. Do total de candidatos aprovados, 34 foram direcionados para o curso de Matemática.

Foi também a partir de agosto de 1942 que a Instituição passou a oferecer um curso preparatório para o exame de seleção do curso de Matemática. Talvez isso correspondesse ao que atualmente denomina-se de Processo Seletivo ou Vestibular para ingresso na Universidade. Esse curso era gratuito e tinha como meta atrair estudantes interessados para essa faculdade. Vale ressaltar que os professores que lecionavam em algumas escolas e ginásios de Campinas já eram alunos do próprio curso. Consequentemente verifica-se que a deficiência ou a falta

de professores atuantes na área de Matemática já era um problema latente naquela época e que vem se estendendo até os dias de hoje (Bortoli, 2003).

O exame de seleção constava de duas provas, uma oral e outra escrita. Pelos depoimentos da época (Fundação..., 1995), os inscritos julgavam a prova oral como a mais difícil, talvez pelo fato de estar frente a frente com um grupo de professores avaliadores. As provas envolviam conhecimentos básicos, isto é, desenvolvidos nos ensinamentos *ginasial* e *colegial*, nas áreas de Português, Matemática e Lógica, Química e Física. O Quadro 1 reproduz a prova do exame escrito de Física aplicado no dia 21 de fevereiro de 1942. Nessa reprodução é possível identificar alguns erros ortográficos que foram mantidos com a intenção de preservar o manuscrito original.

Com o passar do tempo, a evolução do curso de Matemática indicou que havia 2 categorias de alunos que circulavam pela FFCL de Campinas:

a) *Alunos regulares*: matriculados nos cursos ordinários após o ingresso no exame de seleção. Esses alunos eram obrigados a frequentar as aulas e a fazer os exames finais visando receber o diploma ou certificado.

b) *Alunos ouvintes*: matriculados independentemente do exame de seleção. Podiam participar dos cursos ordinários ou extraordinários avulsos, sem a obrigação de frequentar as aulas e de fazer os exames. Essa categoria de alunos não recebia diploma ou certificados.

Certamente, essa última categoria era uma prática estranha para a época, pois não constava no Estatuto das Universidades Brasileiras. Porém, foi uma maneira que a Instituição concebeu para atrair novos alunos para, posteriormente, virem a se matricular no curso e oficializarem o seu ingresso.

Os alunos gozavam suas férias durante o mês de julho e, normalmente, no período de 15 de dezembro a 15 de fevereiro do ano subsequente. Todas as disciplinas a serem cursadas constavam de um programa elaborado pelo professor catedrático, responsável por ministrar as aulas. O requisito mínimo para ser aprovado em frequência era obter 70% de

presença no total de aulas teóricas e práticas ministradas em cada disciplina. A constatação do total de aulas dadas era feita de acordo com os respectivos honorários, organizados pelo Diretor e pelo Conselho Técnico Administrativo, enquanto a frequência dos alunos era controlada pelo próprio professor responsável, num boletim por ele elaborado e entregue à Direção do curso.

Além de atingir a frequência mínima, para ser aprovado em cada disciplina, o aluno deveria realizar as provas parciais (2 provas escritas por ano) e obter uma nota igual ou superior à mínima 5 na média. O aluno também era submetido, obrigatoriamente, a uma prova final que era oral ou prático-oral. Caso não alcançasse a nota mínima, o aluno realizaria o exame final, com pontos sorteados do programa de ensino da disciplina que estava pendente. Era aprovado o aluno que conseguisse média igual ou maior a 5, calculada de acordo com a média das provas escrita e oral ou prático-oral.

Ainda em relação à média final obtida por disciplina, o aluno que obtivesse média final entre 9,5 a 10 era aprovado com distinção; com a média final de 6,5 a 9,5 era plenamente aprovado; o que obtivesse média final de 5 a 6,5 era simplesmente aprovado; e aquele que tivesse média final inferior à 5 era reprovado.

Corpo docente atuante nas disciplinas de Física

O corpo docente era constituído por *Professores catedráticos, Docentes livres, Auxiliares de ensino e Professores contratados* (assistentes e auxiliares de ensino). No âmbito das disciplinas de Física os primeiros professores que atuaram a partir de 1942 foram:

- *Professor Dr. Annibal de Freitas*: professor de *Física Geral e Experimental*. Nasceu em Rezende (RJ) no dia 10 de junho de 1885. Realizou o curso parcelado preparatório completo. Também cursou Farmácia na Escola de Odontologia e Farmácia de São Paulo. Foi

Quadro 1. Exame da disciplina de Física realizado no dia 21 de fevereiro de 1942 para a seleção para o curso de Matemática¹.

Problemas

- 1) Um corpo que parte do repouso adquire um movimento acelerado e possui no fim de 10 segundos a velocidade de 25m. Qual a distância por ele percorrida em 20 segundos e qual a velocidade possui neste instante?
- 2) Duas forças concorrentes formam entre si um ângulo de 60°. Achar a força resultante, sabendo que uma das forças vale 15kgf e sua relação com a outra é de 5.
- 3) Qual a repulsão exercida por um corpo carregado com 4 coulombs de eletricidade sobre outro que tem carga de 5 coulombs, situado a 3 decímetros de distância?
- 4) Uma corda sonora de 90cm de comprimento produz o sol. Que comprimento se deverá dar-lhe para que produza o fã?

Questões

- 1) Qual a lei que está sujeita à gravidade e qual a representação analítica dessa lei?
- 2) Que se entende por intensidade de gravidade e por que a expressão intensidade da gravidade é também tomada como sinônima de aceleração da gravidade?
- 3) Mostrar como é possível na máquina de Atwood fazer variar a velocidade da queda dos corpos.
- 4) Estabelecer racionalmente a proporcionalidade entre as forças e as acelerações.
- 5) Demonstrar que nas alavancas o trabalho motor é igual ao trabalho resistente.
- 6) Estudar a condutibilidade do calor pelo problema do muro.
- 7) Mostrar a relação entre as qualidades do som e os elementos do movimento vibratório.
- 8) Mostrar como varia a posição do foco luminoso em um espelho curvo em relação à posição da fonte luminosa.
- 9) Quais as leis de refração da luz e qual a causa deste fenômeno?
- 10) Indicar a lei de Ohm e as relações entre a resistência do circuito e as circunstâncias que influem nesta grandeza.

¹Informações extraídas de Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Campinas - Relatório Anual de 1942, Campinas, 1942.

professor de Física, Química, História Natural e Matemática em algumas escolas. Publicou os seguintes trabalhos científicos: "Noções de Química Geral", "Curso de Física", "A pressão osmótica e os pesos moleculares", "As causas da coloração da água", "Moderno Conceito dos Fenômenos Físicos".

- *Professor Dr. Armando Foá*: catedrático de *Mecânica Racional e Mecânica Celeste*. Nasceu em Nápoles (Itália) no dia 9 de fevereiro de 1912. Curso Engenharia Civil com doutoramento pela Faculdade de Engenharia da Universidade de Nápoles. Foi assistente do "Instituto de Meccanica Aplicada Alle Macchine" da Faculdade de Engenharia da Universidade de Nápoles" e docente de Elementos de Termodinâmica no Instituto Superior Naval de Nápoles. Foi classificado em concurso de oficial de aeronáutica em Roma na Itália. Publicou vários trabalhos no Boletim Instituto de Engenharia de São Paulo. Foi técnico contratado do Instituto Agrônomo do Estado de São Paulo em Campinas para a execução de ensaios com motores e gasogênio. Foi funcionário da Seção de Engenharia do mesmo Instituto.

- *Professor Oswaldo Sangiorgi*: assistente na cadeira de *Física Geral e Experimental*. Nasceu em São Paulo (SP) no dia 9 de maio de 1920. Concluiu o bacharelado em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Também fez curso de Didática na mesma Faculdade. Foi professor em algumas escolas e em diversos cursos complementares, atuando em disciplinas de Matemática e Física, foi também professor no curso de férias e preparador de seminários matemáticos da USP, sob a orientação do professor Giacomo Albanese.

- *Professor Eduardo Millen*: assistente para a cadeira de *Física Geral e Experimental*. Ocupou a vaga do professor Oswaldo Sangiorgi, já que era professor assistente, e nessa categoria o contrato tinha duração de apenas um ano. Nasceu em Santa Bárbara (SP) no dia 13 de janeiro de 1915. Concluiu o curso na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da USP. Foi professor em algumas escolas da região de Campinas e também lecionou Física Teórica na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

O conteúdo do curso de Matemática e a questão da Física

O modelo para os cursos de Matemática da época era aquele oferecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP). O currículo da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro (FNFi-Rio de Janeiro) era idêntico ao da FFCL/USP, que foi criado em 1934, portanto, antes do primeiro, datado de 1935. Isto é reforçado na obra de Schwartzman, quando diz que: "Em 1936, Capanema escrevia a Luigi Fantappiè e a Gleb Wataghin, respectivamente, professores de Matemática e de Física da Universidade de São Paulo, oriundos da Itália, pedindo sugestões para a Faculdade de Ciências que pretendia organizar no Rio de Janeiro" (Schwartzman *et al.*, 2000, p.231).

O currículo do curso de Matemática da FFCL de Campinas, sob o ponto de vista legal, foi concebido segundo o modelo do curso de Matemática da FNFi do Rio de Janeiro, pois esta Instituição era considerada uma escola modelo para as demais faculdades existentes. Porém, na prática, esse currículo seguia os padrões desenvolvidos pela FFCL/USP, uma vez que possuía uma grade curricular muito semelhante e com os mesmos conteúdos programáticos daquela Instituição. Certamente, isso ocorreu devido ao fato de muitos professores que atuavam em Campinas atuarem também em São Paulo, principalmente na USP e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Largo São Bento, atual Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Consta no Relatório Anual de 1942, publicado pela FFCL de Campinas, que o curso de bacharelado em Matemática tinha uma duração de três anos. Como salientado anteriormente, com mais um ano cursando disciplinas na área da Didática, também conquistava-se o grau de licenciado em Matemática. O rol das disciplinas desenvolvidas no curso durante os quatro anos subsequentes a 1942 encontra-se no Quadro 2 (segunda coluna). Para efeito de comparação, as colunas adicionais apresentam os programas praticados por outras Instituições de Ensino Superior (IES) para cursos de Matemática no

mesmo período. As datas entre parênteses referem-se ao ano em que passaram a ser oferecidas as disciplinas.

Ao analisar o Quadro 2 é possível detectar que o programa do curso de Matemática da FFCL de Campinas possuía uma considerada carga de disciplinas da área de Física. Na 1ª série, *Física Geral e Experimental* possuía 120 horas/aulas; na 2ª série, *Mecânica Racional*, 90 horas/aulas e *Física Geral e Experimental*, 180 horas/aulas. Na 3ª série do curso a disciplina *Física Matemática* possuía 120 horas/aulas e *Mecânica Celeste*, 120 horas/aulas.

Embora o currículo do curso fosse rico em disciplinas de Matemática e Física, havia também disciplinas da área de Filosofia que, segundo o Relatório Anual de 1942, eram comum a todos os cursos da FFCL de Campinas, exigência feita às Instituições de vocação católica. As disciplinas *Introdução à Filosofia* (1ª série), *Filosofia Geral* (2ª série) e *Psicologia Filosófica* (3ª série) foram introduzidas no sentido de que os alunos tivessem pelo menos conhecimentos elementares de Filosofia, sendo a finalidade primeira da FFCL de Campinas, uma formação acadêmica com princípios católicos (Sá, 1984).

Convém salientar que a disciplina *Complementos de Matemática*, inserida no currículo a partir da turma de 1943, não fazia parte da primeira turma do curso de Matemática da FFCL de Campinas, pois também não fazia parte do currículo da FNFi do Rio de Janeiro. Ela foi introduzida no currículo tendo em vista que o Diretor da FFCL de Campinas constatou que muitos alunos ingressantes em 1942 possuíam deficiências em assuntos relacionados à Matemática Básica (Pontifícia Universidade Católica, 1943).

A partir do ano 1943 foram introduzidas duas novas disciplinas no curso: *Moral e Apologética*³. Foi somente após o Decreto nº 18.263/1945 (Brasil, 1945), que se instituiu a possibilidade das IES oferecerem o curso de Didática. Com isso, as IES passaram a oferecer, além do bacharelado em Matemática, também a

licenciatura nessa área. A licenciatura era voltada para alunos que concluíssem o curso de Matemática e o curso de Didática, que compreendia as seguintes disciplinas: *Didática Geral*, *Didática Especial (Didática Especial de Física e Didática Especial de Matemática)*, *Psicologia Educacional*, *Administração Escolar*, *Fundamentos Biológicos da Educação* e *Fundamentos Sociológicos da Educação* (vide 4ª série, na segunda coluna do Quadro 2).

Para a disciplina *Didática Especial de Física*, o docente indicado foi Aníbal de Freitas. O Quadro 3 reproduz os pontos organizados para a prova, realizada em 15 de dezembro de 1945, da disciplina *Didática Especial de Física* no Curso de Didática. Na reprodução procurou-se manter a ortografia original no sentido de o leitor ter a possibilidade de verificar o estilo da aplicação de uma avaliação da época.

Observa-se a grande abrangência dos conteúdos de Física explorados nessa avaliação composta de apenas seis itens. Abordar todos os pontos levantados nesse quadro, fazendo críticas e apreciações, além de elaborar plano de aula, certamente não havia de ser uma tarefa tão simples assim.

Programas resumidos das disciplinas no âmbito da Física

O Quadro 4 apresenta os programas de todas as disciplinas, separadas por série, referentes aos conteúdos de Física da primeira turma do curso de Matemática da FFCL de Campinas. Cada programa, elaborado pelo professor responsável pela disciplina, era analisado pelo Conselho Técnico Administrativo e, posteriormente, pela Congregação, que expedia o parecer final. Este quadro, que possibilita complementar as informações contidas no Quadro 2, permite vislumbrar que havia um forte embasamento de Física no curso de Matemática, permitindo habilitar os alunos formandos a ministrar aulas de Ciências e, eventualmente, prosseguir com seus estudos. Dessa forma, percebe-se que esse curso, como foi concebido,

³ Apologética era uma disciplina na área da Teologia que discutia questões próprias de uma religião que se propõe a defender a verdade da própria doutrina, desta forma abandonando eventuais teses contrárias.

propiciava uma formação mais sólida e geral do que se observa atualmente nos cursos de licenciatura em Matemática do Brasil. De fato, sua matriz curricular complementava satisfatoriamente, com disciplinas pedagógicas e disciplinas de Física, o elenco de

disciplinas com conteúdos matemáticos, e seu corpo docente era bastante experiente e seletivo. Alguns de seus membros, como o Professor Oswaldo Sangiorgi, eram também autores de obras didáticas importantes, reconhecidas no cenário da Educação Básica do País.

Quadro 2. Comparação entre as disciplinas do curso de Matemática da FFCL de Campinas com outras instituições da época.

	FFCL de Campinas	FNFi do Rio de Janeiro	FFCL de São Bento (predecessora da PUC-SP)	FFCL da USP ¹
1ª Série	(1942) Análise matemática e cálculo vetorial	(1939) Análise matemática	(1940) Física	(1934) Análise matemática
	Geometria analítica e projetiva	Geometria analítica e projetiva	Geometria	Geometria analítica e projetiva
	Física geral e experimental	Física geral e experimental	Análise	Física geral e experimental
	Complementos de matemática			Cálculo vetorial
2ª Série	(1943) Análise matemática	(1940) Análise matemática	(1941) Mecânica racional	(1935) Análise matemática
	Geometria descritiva e complementos de geometria	Geometria descritiva e complementos de geometria	Física	Geometria descritiva e complementos de geometria
	Mecânica racional	Mecânica racional	Geometria	Mecânica racional
	Física geral e experimental	Física geral e experimental		Física geral e experimental
3ª Série	(1944) Análise superior	(1941) Análise superior	(1942) Análise superior	(1936) Análise superior
	Geometria superior	Geometria superior	Física matemática	Geometria superior
	Física matemática	Física matemática	Geometria superior	Física matemática
	Mecânica celeste	Mecânica celeste	Mecânica celeste	Mecânica celeste
4ª Série	(1945) Didática geral		(1943) Didática geral	
	Didática especial		Didática especial	
	Psicologia educacional		Psicologia educacional	
	Administração escolar		Administração escolar	
	Fundamentos biológicos da educação		Fundamentos biológicos da educação	
Fundamentos sociológicos da educação		Fundamentos sociológicos da educação		

¹ Fonte: <<http://www.ime.usp.br/webadmin/mat>>.

Quadro 3. Pontos da prova aplicada no Curso de Didática relativo à disciplina Didática especial de física.

-
- 1) a) Apreciação geral do estudo da Física no curso secundário.
b) Plano de uma aula sobre a natureza da energia radiante.
 - 2) a) Crítica do programa de Física adotado na Reforma Francisco de Campos.
b) Plano de uma sabatina escrita sobre a unidade VI às 1ª séries do curso científico do atual programa de Física.
 - 3) a) Apreciação geral do método de Física. Plano para a organização de uma lista de pontos para exame oral de Física na 2ª série do curso científico, de acordo com o programa em vigor.
 - 4) a) Crítica do atual programa de Física adotado no ciclo colegial.
b) Plano de uma aula sobre trabalho mecânico.
 - 5) a) Apreciação geral do aprendizado de Física na formação intelectual dos indivíduos.
 - 6) a) Plano de uma aula inaugural de Física no ciclo colegial.
-

Quadro 4. Programas das disciplinas referentes ao conteúdo de Física do curso de Matemática da FFCL de Campinas.

1ª Série	2ª Série	3ª Série
<i>Física Geral e Experimental</i>	<i>Física Geral e Experimental</i>	<i>Física Matemática</i>
a) Introdução. O método das ciências físicas b) A média física c) Teoria dos erros d) Pesquisas das relações de interdependência e) Noções de cálculo vetorial f) Trabalhos práticos <i>(I) Mecânica</i> a) Cinemática do ponto b) Sistema de forças c) Dinâmica d) Mecânica dos sistemas rígidos e) Campos de forças f) Estado sólido g) Estatísticas dos fluidos h) Dinâmica dos fluidos i) Produção e propagação de vibrações nos meios elásticos j) Estudo físico dos sons k) Trabalhos práticos <i>(II) Calor</i> a) Principais grandezas caloríficas e respectivas unidades b) Transmissão do calor c) Estudo dos gases perfeitos d) Conceitos fundamentais da teoria cinética e) Primeiro princípio da termodinâmica f) Segundo princípio da termodinâmica g) Equilíbrio termodinâmico h) Relações energéticas nas transformações termoquímicas i) Sistemas heterogêneos j) Estudo termodinâmico do corpo puro k) Mudanças de estado do corpo puro l) Estudo das soluções diluídas m) Estudo das soluções saturadas. Curvas de solubilidade n) Estudo sumário dos sistemas dispersados	a) Produção e propagação de vibração nos meios elásticos b) Propagação do gás nos meios isotropos c) Reflexão da luz d) Índices de refração, relativo e absoluto. e) Diótricos, espelhos e prismas f) Sistemas óticos centrados g) Características gerais dos sistemas óticos h) Interferências luminosas i) Difração j) Dupla refração k) Polarização da luz l) Espectrometria m) Fotometria n) Emissão da energia radiante por incandescência o) Emissão da energia radiante por luminescência p) Absorção da luz pelos meios transparentes q) Estudo sumário da teoria da luz r) Trabalhos práticos s) Carga elétrica e campo elétrico t) Ímãs e campos magnéticos u) Polo magnético unitário v) A corrente elétrica x) Condução metálica <i>Mecânica Racional</i> a) Introdução ao estudo da mecânica racional b) Elementos de álgebra vetorial c) Elementos de análise vetorial d) Complementos de álgebra vetorial e) Complementos de análise vetorial f) Mecânica racional	a) Introdução b) Notícias sobre algumas equações diferenciais fundamentais da física matemática c) Termodinâmica <i>Mecânica Celeste</i> a) Coordenadas esféricas b) Coordenadas astronômicas c) Tempo solar verdadeiro médio calendário d) Sistema solar e) Consequências da lei de Kepler f) Atração e gravitação Universal g) Os cometas h) Refração astronômica i) Diurna e anual j) Aberração da lua k) Precessão e nutação l) Teorias da lua

Considerações Finais

De certa forma, movido pelas consequências globais da Segunda Guerra Mundial, o governo brasileiro promoveu uma reforma no ensino, a chamada "Reforma Capanema", em 1942, que dentre as várias alterações no ensino, propunha uma substituição das disciplinas de Física, Química e História Natural pela de Ciências para o Curso Normal.

Uma significativa consequência dessa reforma foi a criação dos cursos *ginasial* e *colegial* e, nesse novo formato, o Ensino de Física passou a ser mais formal, com ênfase nas aulas teóricas e de exercícios. Para atuar dessa maneira, eram utilizados textos de autores brasileiros, dentre esses podem-se destacar os trabalhos de Anibal de Freitas, professor da FFCL de Campinas. Desta forma, a primeira grande reforma educacional brasileira tornou-se um importante marco para as atividades pedagógicas dessa Instituição, que, como mencionado no início, visava à formação de profissionais na área de educação.

Os primeiros cursos da FFCL de Campinas, criados sob essa atmosfera de renovação no ensino brasileiro, privilegiaram a formação de professores capacitados para atuarem no *ginasial* e *colegial*. Dentre os diversos cursos então propostos, o de Matemática destacava-se, como anteriormente dito, por seu currículo eclético e corpo docente qualificado, cuja história mostra como colaborou na construção da obra idealizada por Dom Francisco de Campos Barreto. Seu sucessor, Dom Paulo de Tarso Campos, daria prosseguimento nessa empreitada, que possibilitou ao curso de Matemática continuar com o mesmo firme propósito de formar professores capacitados para atuarem em Campinas e região.

A Física conservaria sua importante presença no currículo do curso devido principalmente ao grande número de disciplinas, ao extenso conteúdo programático por elas abordado e à interface com a Matemática. Infelizmente, não se conhecem as razões específicas pelas quais não se criou um legítimo curso de licenciatura em Física voltado exclusivamente ao ensino dessa Ciência, que seria o primeiro a funcionar na região.

Referências

- Barbosa, V. *O pensamento católico e a universidade: um estudo histórico documental e filosófico-institucional das diretrizes do magistério da Igreja (1940-1998)*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1999.
- Bortoli, A. *História da criação do curso de matemática na Pontifícia Universidade Católica de Campinas*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- Brasil. Decreto nº 18.263, de 4 de abril de 1945. Autoriza o funcionamento dos cursos de química e didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas, da Sociedade Campineira de Educação e Instrução. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <www.senado.gov.br>.
- Casali, O. *Elite intelectual e restauração da igreja*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Correia, N. A história da física na educação brasileira. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 16., 2005, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: CEFET, 2005. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/cd/resumos/T06791.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2011.
- Coval, F.S. et al. A formação de professores no Brasil e a participação da PUC-Campinas: breve histórico. *Série Acadêmica-PUC-Campinas*, n.21, p.29-38, 2007.
- Fundação das Faculdades Campineiras coincidem com o início da II Guerra Mundial. *Jornal da PUC-Campinas*, v.6, n.53, p.4, 1995.
- Gomes, L. *1822*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- Lunardi, R.; Mello, W.J. *Uma história, muitas vidas: 1941-2006, 65 anos*. Campinas: PUC-Campinas, 2006.
- Motoyama, S. *Prelúdio para uma história: ciência e tecnologia no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2004.
- Pontifícia Universidade Católica de Campinas. *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: Relatório Anual de 1942*. Campinas: PUC-Campinas, 1942.
- Pontifícia Universidade Católica de Campinas. *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: Relatório Anual de 1943*. Campinas: PUC-Campinas, 1943.
- Romanelli, O.O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Sá, J.M.L. *O projeto gerador e a ação inicial da Pontifícia Universidade Católica de Campinas*. 1984. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1984.
- Schwartzman, S.; Bomeny, H.M.B.; Costa, V.M.R. *Tempos de capanema*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- Vida Universitária. *Revista das Faculdades Campineiras*, v.2, n.6, p.111-121, 1955.
- Recebido em 27/6/2011, reapresentação em 26/8/2011 e aceito para publicação em 30/8/2011.

Instruções aos Autores

Objetivo e política editorial

Revista de Educação PUC-Campinas destina-se à divulgação de resultados de pesquisas inéditas da comunidade científica nacional e internacional para incentivar debates permanentes sobre diferentes concepções de Educação.

Os manuscritos podem ser rejeitados sem comentários detalhados após análise inicial, pela Comissão Editorial da *Revista de Educação PUC-Campinas*, se os artigos forem considerados inadequados ou de prioridade científica insuficiente para publicação na Revista.

Os trabalhos enviados para publicação devem ser **inéditos**, em meios impressos ou eletrônicos, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico. A revista aceita artigos para publicação redigidos em português, espanhol e inglês, nas seguintes categorias:

Original: contribuições destinadas à divulgação de resultados de pesquisas inéditas, tendo em vista a relevância do tema, o alcance e o conhecimento gerado para a área da pesquisa (limite mínimo de 3 500 e máximo de 5 mil palavras).

Revisão: síntese de conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação de bibliografia pertinente, de modo a conter uma análise crítica e comparativa dos trabalhos na área, que discuta os limites e alcances metodológicos, permitindo indicar perspectivas de continuidade de estudos naquela linha de pesquisa (limite máximo de 6 mil palavras). Serão publicados até dois trabalhos por fascículo.

Comunicação: relato de informações sobre temas relevantes, apoiado em pesquisas recentes, cujo mote seja subsidiar o trabalho de profissionais que atuam na área, servindo de apresentação ou atualização sobre o tema (limite máximo de 4 mil palavras).

Seção Temática (a convite): seção destinada à publicação de 60% de artigos coordenados entre si, de diferentes autores e instituições, versando sobre tema de interesse atual (máximo de 10 mil palavras no total).

Resenhas: devem ser de obras que tenham até dois anos de sua 1ª edição, contendo de 2 a 3 mil caracteres.

Apreciação do Conselho Editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e que venham acompanhados de carta assinada pelos autores do trabalho, solicitando publicação na revista. O processo editorial só terá início se os manuscritos encaminhados obedecerem às condições das instruções. Caso contrário, serão devolvidos para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos, antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito do trabalho.

Recomenda-se fortemente que o(s) autor(es) busque(m) assessoria linguística profissional (revisores e/ou tradutores certificados em língua portuguesa e inglesa) antes de submeter(em) originais que possam conter incorreções e/ou inadequações morfológicas, sintáticas, idiomáticas ou de estilo.

Originais identificados com incorreções e/ou inadequações morfológicas ou sintáticas **serão devolvidos antes mesmo de serem submetidos à avaliação** quanto ao mérito do trabalho e à conveniência de sua publicação.

Avaliação dos manuscritos

Opcionalmente, os autores podem indicar três possíveis pareceristas para o seu manuscrito.

Os manuscritos serão avaliados, por dois pareceristas *ad hoc* da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro será consultado para desempate. Os pareceristas *ad hoc* recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado pelo autor retornará aos pareceristas para avaliação final.

Com dois pareceres de aprovação, o artigo será encaminhado ao Conselho Editorial para *ad referendum* e comunicação ao autor. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da Revista, de acordo com critérios e normas operacionais internas.

Com o sistema duplo-cego (*blind review*), os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores e respectivas instituições.

No caso de identificação de conflito de interesse por parte dos pareceristas, o Conselho Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

Prova da arte-final: serão enviadas provas tipográficas aos autores para correção de erros de impressão. As provas devem retornar a Secretaria da Revista na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito não serão aceitas nesta fase.

Apresentação dos manuscritos

- Enviar os manuscritos via e-mail <sbj.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>.

- Corpo do texto, ao longo do qual não deve haver identificação autoral nem institucional.

- Os manuscritos deverão ser redigidos na nova ortografia e digitados em processador de texto *Word for Windows similar ou superior a versão 93-2003*, em fonte Arial 11, espaço entre-linhas 1,5, em folha formato A4. As folhas deverão ser numeradas a partir da página de rosto, que deverá apresentar o número 1.

- Deve ser observada a extensão máxima para cada tipo de artigo. No preparo do original, deverão ser observados os seguintes itens, na folha de rosto:

a) Título e subtítulo do artigo (até duas linhas) no idioma de origem e em inglês;

b) Nome de cada autor, por extenso, seguido por afiliação institucional. Não abreviar os prenomes.

c) Todos os dados da titulação e afiliação deverão ser apresentados por extenso, sem nenhuma sigla.

d) Indicações dos endereços completos das universidades às quais estão vinculados todos os autores;

e) Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.

f) Resumo e palavras-chave (no idioma de origem e em inglês): o resumo não deve ultrapassar 1 mil caracteres (considerando espaços), sem siglas e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco. Para a

redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

- Versão reformulada por indicação de parecerista: a versão reformulada deverá ser encaminhada via <sbj.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>. **O(s) autor(es) deverá(ão) enviar apenas a última versão do trabalho.** O texto do artigo deverá empregar fonte colorida (cor azul) ou sublinhar, para todas as alterações, juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta Revista e informando quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto às recomendações dos revisores, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados.

- Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos (e subtítulos, se for o caso) que facilitem a leitura. Para os artigos, pesquisa originais, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão.

- Ilustrações (Tabelas, Figuras e Quadros)

Tabelas, quadros e figuras devem ser limitados a cinco no conjunto e numerados consecutiva e independentemente com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados, e devem vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. A cada um se deve atribuir um título breve. Os quadros e tabelas terão as bordas laterais abertas.

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações, tabelas, quadros e gráficos), que deverão ser elaboradas em tamanhos de uma ou duas colunas (8 e 16cm, respectivamente); **não é permitido o formato paisagem.** Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 300 dpi.

Gráficos e desenhos deverão ser gerados em programas de desenho vetorial (*Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator* etc.), acompanhados de seus parâmetros quantitativos, em forma de tabela e com nome de todas as variáveis.

As palavras Figura, Tabela, Anexo que aparecerem no texto deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número (Figuras, Tabelas e Anexos) a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão **ser concisos. Informar o local do estudo e o ano.**

- citações no texto: baseadas na ABNT (NBR 10520/2002)

O método adotado é autor e data

- Citações diretas ou literais no texto: devem subordinar-se à forma (Autor, data e página). Quando estiver dentro ou fora dos parênteses, o autor fica com apenas a letra inicial maiúscula (Autor, data, página). Com até três linhas, as citações devem ficar entre aspas e sem itálico. Com mais de três linhas, as citações devem seguir o seguinte padrão: recuo de 4cm na margem, fonte 10, espaço simples, sem aspas e sem itálico.

Exemplo

O ponto de referência de uma proposta pedagógica deve ser a transformação da sociedade. "Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história" (Saviani, 2008, p.93).

- **Citações indiretas:** quando o autor estiver citado na frase, colocar somente autor e ano. Se o sobrenome do autor estiver fora da frase e entre parênteses ficará também em letra inicial maiúscula.

Exemplos

Para Carvalho (2000), historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento (Carvalho, 2000).

- Citações de diversos documentos de um mesmo autor publicados no mesmo ano são distinguidas pelo acréscimo de letras minúsculas, em ordem alfabética, após a data e sem espaçamento.

Frigotto (2000a)
Frigotto (2000b)

Os autores citados devem constar das referências listadas no final do texto, em ordem alfabética, segundo as normas.

Referências: baseadas na NBR-6023/2002 da ABNT

As Referências serão ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências de até três autores, todos serão citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão *et al.* Caso haja obras referenciadas do mesmo autor, a entrada será repetida, isto é, não será utilizado o recurso do traço sublinear. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

A formatação da lista de referências, ao final, deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, devem ser apresentadas em ordem alfabética, em espaço simples e com espaço entre as referências, tamanho de fonte 11, parágrafo justificado, sem recuo e sem deslocamento das margens.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade.

Exemplos de casos mais comuns de referências, para orientação:

Livro

Saviani, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção Memória da Educação).

Capítulo de Livro

Dias Sobrinho, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoffi, D.; Goergen, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: Eduniso, 2008. p.169-182.

Artigo

Noronha, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Material Eletrônico

Brzezinski, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Tese

Real, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Trabalho apresentado em Evento

Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: Reunião Anual da Anped, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2008. v.1, p.1-18.

Documentos jurídicos

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional*. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.

- **Notas de rodapé**, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto. Deve-se usar numeração consecutiva dentro do texto. Além disso, devem **estar em fonte 10, alinhadas à esquerda** e sempre na página em que foram mencionadas no texto.

A revista não devolve os originais a ela submetidos e informa que o conteúdo dos trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, Sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil

Fone/Fax: +55-19-3343-7401

E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br

INSTRUCTIONS TO THE AUTHORS

Objective and editorial policy

The aim of the *Revista de Educação PUC-Campinas* is to publish the results of original research from the domestic and international scientific communities and to always incentivize debates on different Education concepts.

The manuscripts can be rejected without detailed explanations after an initial analysis by the Editorial Board of the *Revista de Educação PUC-Campinas* if they are considered inappropriate or unworthy of publication in this Journal.

The works presented for publication **cannot have been published** in printed or electronic media elsewhere. They may not be submitted simultaneously to other journals. The Journal accepts articles written in English, Portuguese and Spanish in the following categories:

Original: contributions that aim to disclose the results of unpublished researches, taking into account the relevance of the theme, the scope and the knowledge generated to its research area. It must contain no less than 3,500 words and no more than 5,000 words.

Review: summary of the knowledge available on a given theme, including the analysis and interpretation of the relevant bibliography. It should contain a critical and comparative analysis of the works in the field and discuss their methodological limitations and scopes and suggest further studies in that research line. The word count should not exceed 6,000 words. Each issue will have no more than two reviews.

Communication: should contain information on relevant themes and be based on recent researches. The aim is to enrich the work of professionals in the field, and function as a presentation of or update on the theme. It should contain no more than 4,000 words.

Thematic section (only by invitation): this section is for the publication of 60% coordinated articles, of different authors and institutions, on a currently relevant theme. It should contain a total of no more than 10,000 words.

Digests: should be about works that have been firstly published no more than two years ago and have from 2,000 to 3,000 characters.

Analysis of the Editorial Board

Original articles will only be assessed if they have not been previously published. They must be accompanied by a letter signed by all authors requesting its publication in the journal. The editorial process will only begin if the manuscripts meet the

requirements. If they do not meet the requirements, they will be returned to the authors for the authors to correct the problems or include a presentation letter or other documents before assessment of its merit.

It is strongly recommended that the author(s) have their paper reviewed by a professional linguist or translator before submitting papers that can contain morphological, syntactic or idiomatic mistakes or inappropriate style. Papers with such mistakes will be returned to the authors even before assessment of their merit or publication suitability.

Manuscript assessment

They authors are allowed to choose the referees that will assess their manuscript.

The manuscripts will be assessed by two *ad hoc* referees in the field. If their opinions disagree, a third referee will be consulted. The *ad hoc* referees may recommend the publication of the manuscript, ask for changes in the text or simply refuse it. If changes are recommended, the manuscript will be assessed again by the same referees after the changes are made.

If the article is approved by the two referees, it will be sent to the Editorial Board for *ad referendum* and communication to the author(s). The Editorial Board of the Journal may make small changes in the text to meet the internal operational criteria and norms.

This Journal uses the double blind review system, that is, both the referees and the authors and institutions involved will remain anonymous to each other.

If any of the referees declare a conflict of interest, the Editorial Board will send the manuscript to another *ad hoc* referee.

Proof: A proof will be sent to the authors for them to check for printing errors. The proof needs to be returned to the Journal within the pre-established deadline. Other changes in the manuscript will not be accepted during this stage.

Presentation of the manuscripts

- The manuscripts need to be sent to the Editorial Center of the Journal, to the e-mail <sbj.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>.

- The authors or institutions involved in the study cannot be identifiable in the body of the text.

- The manuscripts written in Portuguese must follow the new spelling rules. All manuscripts must be in Microsoft Word format

(doc), use Arial font size 11, 1,5 line spacing in A4-size paper. The pages must be numbered starting with the title page, which should be number 1.

- Make sure the manuscript does not exceed the maximum number of words for its category. The title page should contain:

- a) Title and subtitle of the article (up to two lines) in the original language and in English, if the manuscript is not already in English;
- b) Full name of every author followed by their institutional affiliation. Do not use any abbreviations;
- c) All data regarding titles and affiliations must be in full, no abbreviations are accepted;
- d) Include the full address of the universities with which the authors are affiliated;
- e) Provide a full address for correspondence with the editor, including facsimile number, telephone number and e-mail address.
- f) Abstract and keywords (in the original language and in English): the abstract should have no more than 1000 characters with spaces. Abbreviations are not allowed. The keywords should identify the content of the article and be limited to five. The abstract should be written as recommended by NBR-6028 (*Associação Brasileira de Normas Técnicas*, ABNT).

- **Reviewed version:** send the copies of the reviewed version to the e-mail <sbj.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>.

The author(s) must send only the last version of the work. The changes must be made using blue font or underlined. Please include a letter to the editor confirming the interest in publishing the manuscript in this Journal and the changes made to the manuscript. If there are disagreements between the referees' recommendations, the author(s) must present arguments that justify their position. Please include the title and code of the manuscript.

- Organization of the work

Every work submitted for publication must be clearly organized and contain section titles that ease the reading. Original articles must be divided into Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusion.

- Illustrations (Tables, Figures and Charts)

Tables, charts and figures should not exceed five in all and be numbered consecutively and independently with Arabic numbers, according to the order in which they are mentioned in the text. They must be in separate and individual sheets, with indications of their location in the body of the text. Each illustration should have a brief title. Tables and charts must have open side borders.

The author(s) is/are responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations, tables, charts and graphs) that should fit in one or two columns (8 and 16cm respectively). **The landscape format is not allowed.** Images must be in jpeg format and have a minimum resolution of 300 dpi.

Graphs and drawings must be generated in vector graphics editor (Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator etc.), accompanied by their quantitative parameters in table format and variable names.

The words Figure, Table, Attachment etc., in the body of the text must be capitalized and followed by their respective number. Please indicate in the text where the tables and figures must be inserted. Keep the titles short and include the study site and year.

- **Citations in the text:** please follow the ABNT (NBR 10520/2002) standard

The method used is author and date

- **Direct or literal citations in the text:** they must obey the format (Autor, date and page). Whether inside or outside parenthesis, capitalize only the first letter of the name of the author (Author, date, page). If the citations are at most three lines long, they should be in quotes. Do not use italic. If the citations are longer than three lines, they must have a margin of 4cm and use font size 10. Do not use quotes or italic.

Example

The point of reference of a pedagogical proposal must be the transformation of society. "This is the basic sense of the expression *historical-critical pedagogy*. Its assumptions are therefore those of the dialectical conception of history" (Saviani, 2008, p.93).

- **Indirect citations:** when the author is mentioned in the sentence, include only author and year. If the author's last name is out of the sentence and in parentheses, capitalize the first letter.

Examples

For Carvalho (2000), special education has been historically considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders.

Historically, special education has been considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders (Carvalho, 2000).

- Citations of many papers of the same author published in the same year are distinguished by adding a small letter immediately after the year and in alphabetical order.

Examples

Frigotto (2000a)
Frigotto (2000b)

The authors mentioned in the text have to be listed in the references at the end of the text, in alphabetical order, according to the rules below.

References: based on NBR-6023/2002 of ABNT

The references need to be in alphabetical order according to the last name of the first author. References with up to three authors must include the names of all three separated by a semicolon. References with more than three authors must mention only the first author followed by the expression *et al.* If there are references to papers of the same author, the entry needs to be repeated, that is, do not use the underline resource. The author(s) is/are responsible for the preciseness of the references and their correct citation in the text.

The format of the reference list at the end of the paper must facilitate the review and editing job. Therefore, they must be in

alphabetical order, use single spacing between the lines, skip a line after each reference, use font size 11, use justified paragraph and do not indent or displace the margins.

The author(s) is/are responsible for the exactness and appropriateness of the references that have been consulted and mentioned in the text of the article and also for the content of the article.

Examples of the most common reference types

Book

Saviani, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção Memória da Educação).

Book Chapter

Dias Sobrinho, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoff, D.; Goergen, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

Article

Noronha, O.M. A praxis como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Electronic material

Brzezinski, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Thesis

Real, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Work presented in a congress or other event

Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: Reunião Anual da Anped, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2008. v.1, p.1-18.

Legal documents

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.

- **Footnotes** are used to explain something and should be avoided. Their use is only allowed when they are critical for understanding the text. Use consecutive numbering within the text. Use font size 10, aligned to the left, and always in the same page that they were mentioned in the text.

The Journal does not return the originals submitted for assessment and the authors are fully responsible for the content of the published papers.

All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, Sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil

Fone/Fax: +55-19-3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br



Prezado leitor

É com satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: B3

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Números 28 e 29 - (2010)

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Institucional R\$100,00

Vol. 16, n.1 e 2 - (2011)

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Institucional R\$130,00

Vol. 17, n.1 e 2 - (2012)

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Institucional R\$130,00

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

FORMAS DE PAGAMENTO

Boleto Bancário

Solicitar via e-mail: sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br

Obs. Favor indicar melhor data para o pagamento e em nome de quem o boleto deverá ser emitido.

Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88

Revista de Educação PUC-Campinas - Núcleo de Editoração - Prédio da Antiga Reitoria Sala 08 - Campus I

Rod. Dom Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades - 13086-900 - Campinas - SP - Fone/Fax (19) 3343-7401

E-mail: sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br - Home Page: www.puc-campinas.edu.br

8

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

Grão-Chanceler: Dom Airton José dos Santos

Reitora: Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

Vice-Reitor: Prof. Dr. Eduard Prancic

Pró-Reitor de Graduação: Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Vera Engler Cury

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários: Profa. Dra. Vera Engler Cury

Pró-Reitor de Administração: Prof. Dr. Ricardo Pannain

Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Profa. Dra. Luzia Siqueira Vasconcelos

Diretor-Adjunto do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Prof. Luís Arlindo Feriani Filho

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Prof. Dr. Samuel Mendonça

Diretora da Faculdade de Educação: Profa. Dra. Geisa do Socorro Cavalcante Vaz Mendes

Revista de Educação PUC-Campinas

Com capa impressa no papel supremo 250g/m² e miolo no papel couchê fosco 90g/m²

Capa / Cover

Agência Namosca

Editoração eletrônica / DTP

Toque Final

Impressão / Printing

Hortográfica Editora Ltda

Tiragem / Edition

1 000

Distribuição / Distribution

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio

- 9 Ensino fundamental de nove anos: os desdobramentos de uma política educacional
Nine-year elementary school: the development of an educational policy
Doralice Aparecida Paranzini Gorni, Sandra Maieski & Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado
- 23 O lugar das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos
Six-year-old children's place in nine-year elementary school
Maria Renata Alonso Mota
- 33 Ensino fundamental de nove anos: articulações necessárias com a educação infantil
Nine-year elementary school: needed articulations to early childhood education
Elieuzza Aparecida de Lima & Amanda Valiengo
- 43 A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras
The six-year-old child in elementary school from the perspective of mothers and teachers
Michelha Vaz Pedrosa & Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
- 55 Brincadeiras, atividades e interações das crianças do primeiro ano do ensino fundamental
Playtime, activities and interactions of children in the first year of the nine-year elementary school
Susana Inês Molon & Alana Soares Albuquerque
- 65 O ensino da linguagem escrita das crianças de cinco anos inseridas na reorganização do ensino fundamental
The teaching of written language for five-year-old children integrated in the new reorganization of elementary school
Thuinie Medeiros Vilela Daros & Armando Daros Junior
- 77 Alfabetização e letramento: desafios contemporâneos à docência nas séries iniciais
Literacy and "lettering": challenges contemporary to teaching in initial grades
Márcia Martins de Oliveira Abreu
- 87 Narrativas de alfabetizadoras: a ampliação do ensino fundamental e os discursos docentes
Narratives of literacy teachers: the elementary school enlargement and the teachers' speeches
Jamilly Charão Vargas & Helenise Sangoi Antunes

Artigos / Articles

- 101 Produção textual no ensino fundamental: refletindo sobre a prática pedagógica
Textual production in elementary school: reflecting on pedagogical practice
Alessandra Marques da Cunha, Stella de Lourdes Garcia & Claudia Raimundo Reyes
- 113 Relação família-escola transmutada: da aderência aos papéis e à experiência social
Transmuted family-school relationship: adherence to social roles and experience
Marlice de Oliveira e Nogueira
- 125 Aspectos históricos do ensino da física na região de Campinas no início da década de 1940
Historical aspects of physics teaching in the region of Campinas in the 1940's
Júlio César Penereiro, Denise Helena Lombardo Ferreira & Tadeu Fernandes de Carvalho