

**CONSTRUINDO SENTIDOS PARA A INCLUSÃO
DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE IDADE
NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM DIÁLOGO COM PROFESSORES.**

Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA BARROS DE FREITAS ARAÚJO

**CONSTRUINDO SENTIDOS PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS
DE IDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
UM DIÁLOGO COM PROFESSORES**

Juiz de Fora
2008

RITA DE CÁSSIA BARROS DE FREITAS ARAÚJO

**CONSTRUINDO SENTIDOS PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS
DE IDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
UM DIÁLOGO COM PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Déa Lúcia Campos Pernambuco

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas

Juiz de Fora

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

RITA DE CÁSSIA BARROS DE FREITAS ARAÚJO

**CONSTRUINDO SENTIDOS PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS
DE IDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
UM DIÁLOGO COM PROFESSORES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Déa Lúcia Campos Pernambuco – Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas – Co-orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof^a. Dr^a. Cecilia Maria Aldigueri Goulart
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF

Juiz de Fora, 03 de abril de 2008.

Dedico este trabalho aos meus pais, meus eternos professores, à minha amada e incansável avó e ao meu esposo, Marcelo, por seu amor, compreensão e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade.

RAUL SEIXAS

Agradeço a Deus por seu amor incondicional e por sua divina sabedoria capaz de iluminar meus caminhos e de orientar-me, sempre na hora certa, em direção a realização de meus sonhos.

Aos meus Pais, Darci e Márcia, por serem meus maiores exemplos, por terem insistido e nunca desistido de me incentivarem na continuidade dos meus estudos e, acima de tudo, por oportunizarem a realização de meus sonhos.

À minha Avó, Terezinha, por fazer parte da minha vida, por acreditar em meus sonhos e por me apoiar sempre. “Vó, sem você a realização deste sonho não teria sido possível!”

Ao meu marido, Marcelo, por seu amor, carinho, eterna alegria e compreensão. Por seu ombro amigo nas horas de angústia, por seu companheirismo e auxílio sempre e, principalmente, por ter feito do meu sonho o seu sonho.

Aos meus irmãos de sangue e de coração, Ricardo, Eliane e Deise. Obrigada por existirem e por fazerem parte da minha vida.

Aos meus sobrinhos amados por tornarem minha vida mais alegre e a todos os meus familiares pelo apoio e respeito as minhas intermináveis horas de estudo.

Às minhas amigas Ana e Víviam, companheiras de jornada. Obrigada por compartilharem comigo este momento, obrigada pelas horas alegres que tivemos, pelo incentivo constante, pelo apoio nas horas difíceis e por permitirem que esta caminhada fosse menos solitária.

À professora co-orientadora, Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas, por sua atenção, por sua orientação, paciência e amizade, mas, acima de tudo, por seu exemplo de garra, coragem, determinação e profissionalismo.

À professora orientadora, Dr^a. Déa Lúcia Campos Pernambuco, por ter acreditado na minha capacidade de construir este trabalho.

À professora Dr^a. Cecilia M.A. Goulart por seu carinho, por sua leitura cuidadosa e por suas contra-palavras.

À professora Dr^a. Léa Stahlschmidt Pinto Silva pelos diálogos, atenção, carinho e amizade.

À professora Dr^a. Wanda M. J. Aguiar que muito contribuiu, com seus estudos e sugestões de leitura, para a construção deste trabalho.

Às quatro professoras, Margarida, Cris, Sofia e Valéria, que construíram comigo este trabalho e que permitiram a construção compartilhada do conhecimento. A vocês meu muito obrigada, meu respeito e admiração.

Às duas professoras que possibilitaram a realização do estudo piloto.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e aos colegas de mestrado por tornarem esta caminhada mais prazerosa.

Aos diretores das escolas onde realizei a pesquisa por terem tão bem me recebido.

Aos colegas de trabalho que sempre somaram e contribuíram com discussões pertinentes.

Às crianças que sempre me instigaram.

Enfim, a todos aqueles que estiveram a me incentivar e colaborar para que esse sonho se tornasse realidade o meu eterno agradecimento!

RESUMO

O presente trabalho constituiu-se como uma pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, tendo como objetivo compreender, através dos discursos, os sentidos que os professores do 1º ano do Ensino Fundamental estão construindo para a inclusão das crianças de seis anos de idade nesse segmento de ensino. Os construtos teóricos de Lev Semenovich Vygotsky e Mikhail Bakhtin, principais representantes da perspectiva histórico-cultural, apresentaram-se como fundamentos teóricos capazes de oferecer um sólido embasamento para a realização de tal pesquisa. Participaram como sujeitos quatro professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, sendo uma escola reconhecida como de Ensino fundamental e outra reconhecida como de Educação Infantil. Além dos dados levantados em entrevistas com as professoras, foram realizadas leituras dos Projetos Político - Pedagógicos das duas escolas e algumas observações *in loco*, registradas em um diário de campo. A análise dos dados baseou-se nos estudos de Aguiar (2000, 2001, 2005) e Aguiar & Ozella (2006) e está organizada em três núcleos de significação: (i) a nova formatação do ensino: impactos e desafios; (ii) infância, desenvolvimento e aprendizagem; (iii) reflexões sobre dicotomias. Nesta pesquisa, concluiu-se que os sentidos construídos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos foram-se constituindo a partir do imaginário pedagógico a respeito do trabalho a ser exercido na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no trabalho a ser realizado com as crianças de seis anos. Constatou-se ainda a falta de apoio pedagógico às professoras, o desconhecimento dos documentos oficiais que orientam o trabalho com as crianças de seis anos, a necessidade de fundamentação teórica mais consistente por parte das docentes e o movimento coerente e positivo de construção de sentidos e de busca de conhecimentos que se estabeleceu a partir da nova formatação do ensino. Ressaltou-se também a importância da realização de pesquisas que dêem continuidade a este trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental de nove anos. Educação Infantil. Crianças de seis anos. Construção de sentidos.

ABSTRACT

The present work was a result of a qualitative research under a historical cultural perspective aimed at understanding the different meanings first-year primary school teachers are providing through their discourse for including six-year-old children in this school grade. The theories by Lev Semenovitch Vygotsky and Mikhail Bakhtin, who were the major representatives of the historical cultural perspective, proved to be a solid basis for carrying out the research. Four first-year primary school teachers from two schools of the Municipal School Network of Juiz de Fora were selected as subjects, one school being ranked as Primary School and the other as Secondary School. Apart from data collecting by means of interviews with the teachers, the educational policy guidelines from these schools were analysed, and some in loco observations were made and recorded as field work. Data analysis was based on the works by Aguiar (2000, 2001, 2005), and Aguiar & Ozella (2006) and was divided up into three meaningful blocks: (i) the new educational arrangement: impacts and challenges; (ii) childhood, development and learning; and (iii) reflections on dichotomies. In this research the meanings constructed for the inclusion of six-year-old children in the nine-year school schedule were found to be built through the pedagogical imagery about the work to be done in both primary and secondary schools and the work to be done with six-year-old children. Lack of pedagogical support and knowledge about official documents guiding the work with six-year-olds were also found, apart from the need for more thorough theoretical framework on the teachers' part and for a consistent process of meaning construction and knowledge search which was established by the new educational arrangement. The importance of carrying out continued research in this area was also highlighted.

Key words: Nine-year Schooling. Primary School. Six-year-old Children. Meaning Construction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 SEGUINDO AS PISTAS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	17
2 CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	36
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	43
3.1 Revelando a metodologia e os instrumentos utilizados	43
3.2 O estudo piloto	48
3.3 A entrada no campo de pesquisa	52
3.3.1 Conhecendo as escolas investigadas	54
3.3.2 Conhecendo as professoras sujeitos da pesquisa	62
3.3.3 Conhecendo o projeto da Secretaria de Educação de Juiz de Fora: "O Ensino Fundamental de nove anos"	68
3.4 O processo utilizado para organização e a análise dos dados	69
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS	74
4.1 A nova organização do ensino: impactos e desafios	74
4.1.1 Objetivos da mudança no discurso das professoras	74
4.1.2 Emoções frente à mudança	81
4.1.3. O foco na alfabetização	88
4.2 Infância, desenvolvimento e aprendizagem	96
4.3 Reflexões sobre dicotomias	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	132

INTRODUÇÃO

Uma proposta é um caminho, não é um lugar...
Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também uma busca de uma resposta. É, pois, um diálogo. Toda proposta é situada: traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui, traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.

KRAMER

Reconhecendo que toda proposta nasce de uma realidade que pergunta, trazendo consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui, apresento neste primeiro momento o nascedouro da minha proposta.

Sou filha de professores: mãe professora das séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) e de Português para o Ensino Médio, e pai professor de Matemática Financeira, o que me oportunizou um convívio bem direto com as mazelas e com as belezas originadas no cerne das instituições escolares. Nesse contexto comecei a construir minha identidade de educadora, acompanhando meus pais em suas preocupações com a qualidade¹ do ensino, com o processo de ensino/aprendizagem, e, acima de tudo, com a busca de formação contínua.

Fiz o curso de Magistério no Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora e logo em seguida fiz o curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Minha incursão pelos meandros da pesquisa ocorreu no período de minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 1997, enquanto bolsista da FAPEMIG, atuando no Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação, na pesquisa “Perfil e Desempenho de Professores e Alunos da Rede de Ensino de Primeiro Grau do Município de Juiz de Fora”. Essa experiência permitiu-me direcionar o olhar, aguçando-o para além do senso comum, tornando-o um pouco mais científico.

Iniciei minha carreira no Magistério logo após passar no concurso da Prefeitura de Juiz de Fora, no ano de 1999, época em que ainda era estudante de

¹ Qualidade é um conceito subjetivo que deve ser explicado à luz do contexto em que estiver inserido. Considero aqui, qualidade em educação, como aquela que seja democrática, que reconheça as peculiaridades de cada fase e que possibilite a formação crítica, assegurando a formação de cidadãos e cidadãs plenos de direitos e também deveres.

Pedagogia. Desde meu início como professora trabalhei com turmas de Educação Infantil (EI- crianças de 4, 5 e 6 anos) e com turmas de primeira série do Ensino Fundamental (EF- crianças de 7 anos). No início, trabalhar com essas faixas etárias foi um “acaso”, pois ainda era contratada e, sempre que chegava às escolas pegava as turmas que estavam sobrando. Mas, frente ao “acaso” fui aprendendo mais sobre o trabalho com essas crianças e fui aos poucos me identificando com ele. Assim, quando fui efetivada na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no ano de 2002, tive a oportunidade de optar por trabalhar em uma escola de EI, onde estou até hoje.

No ano de 2004, trabalhando com uma turma do 3º período da Educação Infantil² recebi a notícia da ampliação do EF de oito para nove anos, incluindo nesse segmento as crianças de seis anos de idade. Na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora - MG, assim como na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, a reformulação do EF teve início no ano de 2004 a partir da Resolução 001/2003³. As escolas Municipais, que até então atendiam as crianças de quatro a seis anos na EI, passaram a atender as crianças de seis anos no 1º ano do EF. Já as escolas Municipais de EF, que atendiam crianças a partir dos sete anos, começaram a atender as crianças de seis anos no 1º ano do EF, de acordo com a demanda expressa no cadastro escolar⁴.

Foi exatamente neste novo cenário de mudanças que me senti “no olho do furacão”, participando dos debates na escola e compartilhando com os demais professores os sentimentos de angústia, ansiedade e medo. Mas, foi também nesse cenário, que me percebi como uma das protagonistas desta história, como um dos milhares elos da corrente dessa mudança, que luta em prol da educação neste país, buscando considerar a criança, o jovem, o adolescente, o adulto não como aluno apenas, mas como sujeito de sua aprendizagem, como cidadão pleno de direitos e deveres. Ao me perceber como uma das protagonistas da mudança e compreender que meus sentimentos de medo, angústia e ansiedade estavam relacionados ao meu desconhecimento do processo de efetivação da ampliação do EF, procurei

² Crianças de seis anos.

³ **Resolução 001/2003- Art 1º** - O Ensino Fundamental, no Município de Juiz de Fora, terá a duração de 9 (nove) anos e poderá ser organizado em ciclos de formação ou em séries anuais de acordo com a Proposta Político-Pedagógica da escola.

Art 2º- A ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos dar-se-á de forma gradativa, iniciando nas escolas que já mantêm o Ensino Fundamental e Educação Infantil, entrando em vigor a partir do ano letivo de 2004, desde que a escola tenha condições físicas para este atendimento.

Parágrafo 1º. A matrícula inicial no Ensino Fundamental dar-se-á a partir de 6(seis) anos de idade, completos até 30 de abril do ano letivo em curso.

⁴ Informações cedidas pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

estudar e entender tal processo. *“Era a minha realidade perguntando!”*. Comecei então a estudar o tema, a ler os documentos oficiais elaborados para a implementação do EF de nove anos e para a orientação do trabalho com as crianças de seis anos.

Reconhecendo que uma proposta é um diálogo, julguei ser pertinente compartilhar, nesta pesquisa, o que compreendi naquele momento sobre o movimento referente à ampliação do EF, a partir da vivência enquanto professora de crianças de seis anos e das leituras e estudos empreendidos então.

Compreendi que a Lei Federal nº. 11.114/2005⁵ que tornou obrigatória a matrícula de crianças com seis anos de idade no EF e a Lei Federal nº. 11.274/2006⁶ que ampliou o EF obrigatório de oito para nove anos vieram legitimar um movimento crescente em busca da ampliação da educação obrigatória no Brasil. Um movimento que pode ser percebido desde 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4.024/61⁷, que já estabelecia quatro anos de ensino obrigatório. Nesse período, o Brasil assumia a ampliação para seis anos, até 1970, quando então, no ano seguinte, a LDB nº. 5.692/71⁸ definia oito anos para o ensino obrigatório.

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394⁹, sinalizava para um EF obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Em 2001 esse indicativo tornou-se meta no Plano Nacional de Educação, na Lei nº. 10.172¹⁰ e, a partir dessa meta, muitos Estados, assim como Minas Gerais¹¹,

⁵ "Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]"

⁶ "Art. 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]"

⁷ (LDB) nº 4.024/61: Art. 26 - O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. **Parágrafo único.** 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.

⁸ LDB nº 5.692/71: Art. 18 - O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19 - Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

⁹ LDB nº 9.394/96: Art. 87, parágrafo 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.

¹⁰ PNE - Lei nº 10.172¹⁰: 2.3 Objetivos e Metas

2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

¹¹ Decreto nº 43.506 de 06/08/03: Art 1º- Fica instituído o ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, com matrícula a partir dos seis anos de idade/ Resolução SSE nº 430 de 07/08/03: Art 1º- O ingresso no ensino fundamental de

iniciaram o processo de ampliação do EF de oito para nove anos. Em 2005 e 2006 esta meta foi alcançada através das Leis 11.114/2005 e 11.274/2006.

Entendi ainda que a reformulação do EF visou qualidade do processo educacional, mesmo que tenha sido uma decisão unilateral do governo sob a qual existam, como metas, entre outras, o percentual educacional mais positivo em relação à oferta de vagas e o aumento de verbas referentes ao número de alunos atendidos no EF¹². Mas, também compreendi, que para que a qualidade fosse garantida, seria necessário que nós, professores e pesquisadores, zelássemos por isso.

De acordo com os primeiros documentos oficiais elaborados para a orientação da nova formatação do ensino, “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”¹³(Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2004) e “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”¹⁴(MEC, 2006), a ampliação do EF para nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, visa a assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e com maiores oportunidades de aprendizagem, diminuindo o fosso existente entre os que freqüentam a escola desde a EI, e aqueles que ingressam nesta instituição, pela primeira vez, apenas aos sete anos. Sendo assim, o que era para alguns, passou a ser direito de todos. Entretanto, cabe ressaltar que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo.

Diante desse novo cenário e referendada pelo artigo 23 da LDB¹⁵ a Educação Básica poderá se organizar das seguintes formas: (i) séries; (ii) períodos; (iii) ciclos;

nove anos de duração na rede estadual de ensino de Minas Gerais, com matrícula a partir dos seis anos de idade, ocorrerá no ano de 2004, nas escolas que ofereçam as séries iniciais desse nível de ensino.

¹² “[...] A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas de fato, aos recursos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) , uma vez que o aluno passou a ser considerado como ‘unidade monetária’ [...]” – CEB 24/2004 – Relator: Murilo de Avelar Hingel.

¹³ Coleção constituída, atualmente (2006), por seis cadernos elaborados pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Esta coleção foi lançada no ano de 2004 tendo como objetivo principal discutir, com os educadores do Estado de Minas Gerais, instrumentos pedagógicos a serem compartilhados entre as escolas para a elaboração, a execução e a avaliação de seus projetos para o ensino inicial da língua escrita, da alfabetização.

¹⁴ Documento lançado pelo MEC, no ano de 2006, tendo como foco principal orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem.

¹⁵ **LDB 9394/96: Art. 23** - “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

(iv) alternância regular de períodos de estudos; (v) grupos não-seriados; (vi) com base na idade; (vii) com base na competência; (viii) com base em outros critérios; (ix) por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Em apêndice apresento um quadro com as possibilidades de organizações (APÊNDICE A).

A implantação do EF de nove anos no Estado de Minas Gerais, de acordo com as “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” (UFMG, 2004) e o Documento “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a Inclusão da Criança de seis anos de Idade” (MEC, 2006), foi organizado com ênfase na alfabetização e no letramento.

Na coletânea organizada pela UFMG (2004) é apresentada a justificativa para a reorganização do EF no Estado e para a ênfase atribuída ao processo de alfabetização e letramento devido à constatação de que a escola vem produzindo analfabetos e analfabetos funcionais, ou seja: “pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura, na escrita e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer as exigências do aprendizado”. (UFMG, 2004, p.13)

Também, nessa coleção, são apresentadas sugestões de atividades, orientações de avaliação processual e diagnóstica, propostas de objetivos e currículos para cada fase do ciclo inicial de alfabetização. Ela apresenta-se, portanto, como rica fonte de estudos, análises e críticas para todos que pretendem trabalhar nos anos iniciais do EF.

O documento “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a Inclusão da Criança de seis anos de Idade” (MEC, 2006), é constituído por nove capítulos que têm como foco principal fortalecer o debate com os professores e gestores sobre a infância na Educação Básica e sobre o papel do professor frente às crianças.

Em dezembro de 2005, foi repassado às escolas o “Documento Introdutório das Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: escola com compromisso social”. Esse documento teve como objetivo orientar a organização das Escolas Municipais enquanto espaço de promoção de uma significativa aprendizagem dos alunos, compreendendo e superando qualitativamente barreiras como as taxas de repetência e multirepetências. Porém, as questões referentes à ampliação do EF e ao atendimento das crianças de seis

anos nesse segmento do ensino foram apresentadas superficialmente, demonstrando que muito ainda teria que ser estudado e discutido mesmo entre os gestores.

Tais considerações, realizadas a partir de minhas leituras, discussões com os colegas de trabalho e de minha prática pedagógica, levaram-me a sentir como se estivesse no momento exato em que um processo de mudança começava a ocorrer no cenário da educação brasileira. Desta forma, percebi-me em um rico momento, o de começar a rever o papel do sistema educacional brasileiro, bem como o papel dos professores, da EI e do EF. O momento de (re)pensar os problemas da segmentação do ensino, as perspectivas e concepções de infância, desenvolvimento, aprendizagem, alfabetização, letramento, avaliação, tempo e espaço escolares. Enfim, nenhum minuto antes e nenhum minuto depois, simplesmente o momento exato de pensar, conhecer e compreender os impactos e os desafios emergidos com a ampliação do EF para nove anos a iniciar-se aos 6 anos de idade. Mobilizada por esse desejo, acreditando na possibilidade de fazer algo que efetivamente contribuísse com a busca pela qualidade do ensino e acreditando na necessidade de estudar sempre, enveredei pelos caminhos do Mestrado em Educação.

Percebendo que não só eu, mas que todos os professores são elos desta corrente, protagonistas capazes de auxiliar no sucesso e/ou fracasso do processo de ensino/aprendizagem e no processo de implementação da ampliação do EF, tive como objetivo, neste trabalho de pesquisa, compreender, através dos discursos, os sentidos que os professores do 1º ano do EF estão construindo para a inclusão das crianças de seis anos de idade nesse segmento de ensino. Ao realizar esta pesquisa, procurei contribuir com o movimento em prol de uma educação de qualidade para todos. Além disto, busquei fomentar o debate entre os sujeitos desta pesquisa, acreditando na possibilidade de mobilizá-los a se perceberem também protagonistas desta história, elos da corrente.

Para alcançar tal objetivo formulei as seguintes questões: (i) *Como os professores do 1º ano do EF estão compreendendo a ampliação desse segmento do ensino?* (ii) *Como os professores do 1º ano do EF estão compreendendo a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento do ensino?* (iii) *O professor do 1º ano do EF teve algum contato com os documentos elaborados para subsidiar a implementação do EF?*

Na introdução compartilhei um pouco da minha história, do problema, dos objetivos e do próprio tema a ser pesquisado. Esbocei algumas questões relevantes sobre a ampliação do EF e a inclusão das crianças de seis anos neste segmento. Tudo isso visando situar o leitor, também um co-autor, à medida que pensando nele escrevo e dele dependerá a interpretação do que aqui será exposto.

No capítulo 1, apresento como refinei meu objetivo de pesquisa e construí as questões norteadoras a partir das pistas da revisão da literatura, que mostrou como o objeto desta pesquisa estava sendo tratado na literatura e nas pesquisas acadêmicas. Em seguida, no capítulo 2, apresento o arcabouço teórico que fundamentou todo o processo de realização da pesquisa. No capítulo 3, apresento a metodologia e os instrumentos utilizados, o processo de realização das entrevistas, bem como descrevo o estudo piloto, a minha entrada no campo de pesquisa, o contexto e os sujeitos da pesquisa, e o processo utilizado para a construção e a análise dos dados. O capítulo 4 foi destinado à apresentação e discussão dos dados construídos. Por último, nas considerações finais, reconhecendo que um caminho não é um lugar, apresento um breve resumo do caminho percorrido na realização desta pesquisa, as considerações emergidas desse caminho, bem como os novos caminhos possíveis.

1 SEGUINDO AS PISTAS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possa tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções.

LÜDKE & ANDRÉ

Na busca de orientações que me guiassem na tomada de decisões mais seguras sobre as direções que deveria seguir para percorrer o caminho desta pesquisa, procurei, através da revisão bibliográfica, dialogar com trabalhos já existentes os quais, de alguma maneira, discutissem questões referentes à ampliação do EF de oito para nove anos, incluindo, nesse segmento do ensino, as crianças de seis anos de idade.

Ao iniciar o processo de revisão bibliográfica, analisando teses, dissertações e livros publicados nos últimos anos, percebi que o tema EF aparece em número relevante. Os trabalhos, em sua maioria preocupados em entender os problemas enfrentados pela escola pública, discutem a gestão escolar, os aspectos metodológicos e curriculares, o fazer pedagógico, a organização em ciclos, o processo de avaliação, o processo de alfabetização e outros mais gerais. Segundo Arelaro (2005), o EF tem sido o nível de ensino mais pesquisado nos últimos 15 anos, representando quase a metade do total das publicações acadêmicas na área da educação neste período.

Entretanto, constatei que, por se tratar de um tema relativamente novo, estudos sobre a ampliação do EF e a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento do ensino eram praticamente inexistentes, começando a aparecer em publicações de periódicos (científicos ou não) e em eventos científicos, a partir de 2003. Digo que este tema é relativamente novo porque, apesar de já estar sinalizado desde 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 e de ter se transformado em meta em 2001, através da Lei nº. 10.172, somente em 2005 e 2006, através da promulgação das Leis nº. 11.114/2005 e nº. 11.274/2006, a ampliação do EF obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, passou a se efetivar em âmbito nacional.

Sendo assim, diante da falta de dissertações, teses e livros concluídos e publicados sobre o tema proposto, concentrei meus esforços em procurar trabalhos

publicados em eventos e artigos de periódicos a partir do ano de 2003. Portanto, organizei a apresentação deste capítulo seguindo uma lógica de ordem crescente, apresentando os trabalhos de acordo com a época em que foram publicados. Saliento ainda que compreendi a revisão bibliográfica como um processo, portanto, embora o tenha iniciado em meados de 2006, tive o cuidado em continuar buscando, durante toda a construção da pesquisa, artigos e trabalhos com os quais pudesse dialogar.

A compreensão da revisão como um processo acabou por me proporcionar o encontro com os dois primeiros livros que apresentaram discussões sobre a ampliação do EF, e sobre o trabalho com as crianças de seis anos, lançados na 30ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED – out. de 2007), período em que acreditava já ter concluído esta revisão. Portanto, a discussão sobre estes dois livros foi incluída no final deste capítulo, seguindo a ordem cronológica já proposta para esta apresentação.

Os Artigos publicados em periódicos não científicos e na imprensa escrita foram os primeiros a abordar a ampliação do EF, incluindo neste as crianças de seis anos. A maioria desses artigos se restringia a militar contra ou a favor desta mudança no sistema educacional, apresentando argumentos de várias origens para fundamentar suas posições.

Ao fazer um levantamento em sites de jornais por meio de busca a partir das palavras-chave “ensino fundamental de nove anos”, encontrei na Folha de São Paulo e na Folha Dirigida as seguintes manchetes: “Aluno pode ser prejudicado com a ampliação do ensino, diz especialista” (08/06/2003); “Alunos mais ricos têm pré-escolas” (08/06/2003); “Ensino fundamental de nove anos beneficia estudantes mais pobres” (06/02/2006); “11,5% das crianças de seis anos do país estão fora da sala de aula” (07/02/2006); “Novo ensino fundamental ‘rebatiza’ pré-escola sem alterar currículo” (07/02/2006); “Ministro diz que MEC não indicará método pedagógico” (24/04/2006); “Criança de seis anos: educação infantil ou ensino fundamental?” (31/08/2006).

Todos os textos referentes a essas manchetes seguiram a tendência das preocupações sobre benefícios e prejuízos da ampliação do EF. Os argumentos encontrados nestes textos, para justificarem o posicionamento contra a mudança anunciada, dizem respeito ao despreparo do professor; ao risco da não adaptação das crianças de seis anos nessa nova modalidade de ensino, antecipando assim o

fracasso escolar; ao problema da idade de corte entre EI e EF; ao perigo de as redes de ensino adotarem a repetência na primeira série, aos seis anos e, ainda, ao desrespeito às etapas do desenvolvimento, as quais não se alteram via decretos e Leis Federais.

Os argumentos que advogam a favor referem-se à possibilidade de todas as crianças do Brasil terem a mesma oportunidade, sejam pobres ou ricas; ao aumento do tempo para o processo de aprendizagem; ao início antecipado do processo de alfabetização que contribui para uma melhor qualificação do aluno no futuro.

Tais artigos, publicados nos jornais, apresentam tanto problemas políticos quanto preocupação da população e dos especialistas mediante as mudanças no cenário educacional. Além disto, revelam as diversas concepções de aprendizagem, desenvolvimento, alfabetização, infância, criança, aluno e escola que permeiam os discursos veiculados. Esses discursos, construídos histórica e culturalmente, revelam o caleidoscópio que constitui os saberes humanos; saberes muitas vezes paradoxos, mas complementares na construção do conhecimento. Segundo Goulart (2007), apoiamos-nos em concepções, em pressuposições e em verdades provisórias, com as quais vamos construindo concretamente conhecimentos e práticas. Construimos também castelos, que muitas vezes percebemos serem de areia, mas que fazem parte de qualquer processo.

A revista “Pátio: educação infantil”, embora não seja considerada científica, é uma produção bastante veiculada entre os profissionais da educação. Ela veicula temas atuais e relevantes discutidos por estudiosos e pesquisadores de renome da área educacional, tanto que, foi uma das primeiras, se não a primeira, a apresentar a discussão sobre a ampliação do EF de nove anos. Nela encontrei os artigos de Barbosa (2003, 2006), Baptista (2003) e Fernandes (2006), também preocupados em advogar contra ou a favor da ampliação do EF e da inclusão nele das crianças de seis anos. Para tanto, partem de discussões sobre avanços e perigos de se implementar tal mudança.

Barbosa (2003, 2006) destaca que, do ponto de vista teórico, não há uma posição hegemônica sobre matricular ou não as crianças de seis anos na escola fundamental, sendo a idade basicamente uma prática social que se instituiu em um determinado contexto e não uma verdade cientificamente estabelecida.

No que concerne à alfabetização, Barbosa (2003, 2006) também não encontrou referências relevantes a respeito da faixa etária, parecendo não ser esta

uma variável determinante do sucesso da criança nesse processo, além de não ser novidade, nem mesmo considerado prejudicial, iniciar a alfabetização aos seis anos. Sabe-se que o processo de letramento inicia-se muito antes disso, principalmente para as crianças de meios urbanos e de famílias que têm experiências de ações cotidianas de leitura e escrita. Entretanto, Barbosa (2003, 2006) preocupa-se com a realidade pedagógica das turmas de seis anos de idade nas escolas de EF, isto porque muitas vezes, estas são segregadas espacialmente do restante da escola; os profissionais não são especializados; os serviços de supervisão e orientação não assumem a orientação metodológica; inexistente articulação entre essas turmas e as demais do EF e, ainda, a existência de concepções compensatórias e de preparação para a escrita.

Além disso, para esta autora, há a preocupação com a diminuição do tempo da infância, visto que, geralmente, quando uma criança entra na escola convencional, ela deve abrir mão da brincadeira e passa a ter que levar tudo a sério. Ademais, há o aumento da expectativa quanto à alfabetização.

Diante dessas questões, a autora afirma que se o ingresso aos seis anos no EF significar um projeto pedagógico voltado para a ludicidade, para o desenvolvimento das diversas linguagens, para a interação social, para o jogo, para a brincadeira, vivenciando a infância, ele será ótimo. Mas, se ao contrário, significar o “massacre dos inocentes”, como tem sido para as crianças de sete anos que estão na primeira série do EF, será necessário repensar a proposta. Para a autora, se estamos vivendo em sociedades longevas, não justifica que dedicar dez por cento do tempo total da vida para a pequena infância seja visto como tempo perdido.

Baptista (2003) trata da questão sob a ótica do direito das crianças, evitando argumentos de caráter normativo sobre o desenvolvimento infantil e sobre conteúdos a serem transmitidos. Para a autora, as crianças, como sujeitos competentes, têm direito ao conhecimento e, se as melhores condições para a garantia desse direito estiverem no EF, seja pela atual política de financiamento ou por outros motivos, deve-se então garantir que isto aconteça e que seja em uma escola de qualidade.

Baptista (2003), tanto quanto Barbosa (2003, 2006), afirma a necessidade de se garantir o tempo da infância e de se compreender esta mudança como ampliação do direito à educação em termos qualitativos, não um arranjo para solucionar problemas de vagas ou ausência de políticas para a EI.

Para Fernandes (2006, p. 50), então secretário da educação básica do Brasil, “atender as crianças a partir dos seis anos é uma forma de colocar na escola uma população que permaneceria à margem do processo de escolarização”. Desta forma, a ampliação do EF se apresenta como uma política comprometida com a inclusão e a equidade, sendo a escolaridade compulsória, a partir dos seis anos de idade, percebida como aquela que pode aumentar as chances de sucesso escolar nos anos seguintes do EF.

Fernandes (2006) ressalta que a proposta de ampliação do EF não é antecipar o currículo da primeira série tradicional para as crianças de seis anos, mas assegurar o desenvolvimento de aspectos relacionados à socialização, à linguagem oral e escrita como processo inicial de alfabetização, bem como outras linguagens.

Cada um destes artigos, em sua medida, mesmo que de maneira exploratória, reflete sobre questões pertinentes, entretanto, discutir sobre ser contra ou a favor da implementação da ampliação do EF é algo que não cabe mais, pois, desde 2005, esta mudança já está assegurada por lei. Sendo assim, é fato que muito ainda há que ser feito, analisado, pesquisado, mudado, mas com intuito de tornar o atendimento das crianças de seis anos, no EF, um atendimento de qualidade e não de boicotar ou ir contra esta ação.

Em publicações de periódicos com base científica, encontrei nas revistas Educação e Sociedade e Presença Pedagógica os artigos de Arelaro (2005), Santos & Vieira (2006), Kramer (2006) e Goulart (2007). Para esse levantamento recorri ainda, através da Internet, aos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, mas nada encontrei de específico a partir das seguintes palavras chaves: “escola de nove anos; ampliação do ensino fundamental; criança de seis anos no ensino fundamental; ensino fundamental de nove anos”.

O artigo de Arelaro (2005) apresenta um breve diagnóstico sobre a situação do EF no Brasil, apontando os impasses que esse nível de ensino vem enfrentando. A implantação da escola fundamental de nove anos é um dos pontos discutidos pela autora, que volta seu olhar para os debates sobre períodos, ritmos “pedagógicos”, sistemática centralizada de avaliação educacional, processo acelerado de municipalização, sistemática de financiamento, e ainda, processo de (des)valorização dos trabalhadores da educação.

Tendo como referência o Estado de São Paulo, Arelaro (2005) remete a questões política, econômica, histórica e social, que envolvem as mudanças no

âmbito do EF e cita, como motivação principal para a ampliação desse segmento, a busca de alternativas de recursos financeiros superiores aos atuais, que vêm se mostrando insuficientes.

Quanto aos impasses enfrentados pelo EF, apresenta a febre estatística de alterar positivamente resultados educacionais nacionais que acabam por priorizar a quantidade em detrimento da qualidade. Além dessa febre, Arelaro (2005) apresenta como impasses a incorporação das crianças de seis anos, até então atendidas em sua maioria na Rede Municipal, pela Rede Estadual, que não necessariamente possui vagas e material pedagógico adequados e, ainda, a falta de justificativas pedagógicas e a falta de discussões com os profissionais da escola, com os alunos e com os pais, sobre as mudanças na organização do sistema educacional. Por fim, o problema da lógica de tipo empresarial que vem sendo incutida na educação.

Frente à consulta a diversos estados da arte, Arelaro (2005), pontua ainda a importância da realização de estudos com maior fôlego teórico e consistência metodológica, tendo em vista a superação desses impasses.

Santos & Vieira (2006) apresentam um estudo preliminar sobre a ampliação do EF em Minas Gerais, procurando identificar quais condições possibilitaram sua emergência e quais as conseqüências de sua implementação para o EF e para a EI. Além disso, procuram ressaltar os grandes temas tratados na produção normativa que regula a organização e o funcionamento do EF com nove anos de duração nas escolas estaduais de Minas Gerais. Para a realização desse estudo, basearam-se em leituras de documentos oficiais, depoimentos de dirigentes e especialistas veiculados na imprensa falada e escrita e nas informações estatísticas demográficas e educacionais.

Para as autoras, assim como para Arelaro (2005), a implementação do ensino de nove anos em Minas Gerais teve como razões não só aspectos financeiros, mas também demográficos, políticos e pedagógicos. As razões demográficas se referem à diminuição de alunos devido à redução das taxas de fecundidade, gerando, assim, capacidade ociosa na rede física escolar e professores excedentes. Já o aspecto político gira em torno da possibilidade da realização imediata dessa medida, com previsão de recepção positiva, sobretudo por parte de famílias mais pobres, tornando-se assim, um forte apelo de caráter eleitoral. As razões pedagógicas dizem respeito à possibilidade de mais um ano para socializar e promover a inserção da criança em um universo cultural novo, com maiores oportunidades de aprendizado;

ao benefício das políticas públicas voltadas para o EF oferecidas a uma parcela maior da população escolar; às repercussões positivas na continuidade da escolaridade e, a não dispersão entre EI e EF de esforços para a alfabetização.

Como ações para a efetivação dessa implementação Santos & Vieira (2006) apresentam a produção dos textos normativos e dos Cadernos de Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em parceria com o Centro de Alfabetização Leitura e escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG).

No que competem às conseqüências dessa implementação, as autoras apontam problemas de infra-estrutura, currículo, formação docente, corte etário, risco de uma educação compulsória na EI e dificuldades de interpretação e apropriação dos dispositivos legais. Quanto a esse aspecto, a partir de depoimentos coletados, além da experiência pessoal, discutem que medidas dessa natureza não são de fácil assimilação, pois incidem sobre culturas estabelecidas e sobre expectativas, provocando reações diversas e gerando efeitos que precisam ser conhecidos, previstos e acompanhados. Encontro aqui uma pista relevante para os caminhos de minha pesquisa.

Outra dica, dada por Santos & Vieira (2006), diz respeito à necessidade de estudos avaliativos longitudinais do sucesso de alunos que ingressaram com seis anos no EF ou de acompanhamento de diferentes práticas de inclusão dos pequenos nos sistemas educacionais brasileiros. Para as autoras, é de suma importância tratar o ingresso das crianças de seis anos no EF ampliado como objeto de pesquisa e fenômeno a ser interrogado na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica, objetivando avançar na busca de uma educação fundamental de qualidade para todos.

Kramer (2006) situa a EI no contexto político nacional, aborda a formação de profissionais para esta área da educação e trata da EI e EF como instâncias indissociáveis do processo de democratização da educação brasileira, destacando a importância desta articulação no que se refere às crianças e ao trabalho pedagógico. Com relação à inclusão das crianças de seis anos no EF, deixa claro que considera uma conquista importante para as populações infantis e para suas famílias, visto que um imenso contingente de crianças de seis anos passará agora a ser reconhecido, à medida que a EI não é obrigatória.

A autora tem consciência de que a inclusão das crianças de seis anos no EF representa muito trabalho de mudança. Representa também, entre outras coisas, a necessidade da compreensão de que o tempo da infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças. E, um dos aprendizados a ser construído a partir delas é, justamente, o da não fragmentação entre o EF e a EI, pois, embora esses dois segmentos do ensino sejam freqüentemente separados, do ponto de vista da criança não há esta fragmentação.

Como bakhtiniana, Kramer (2006), salienta o fato de que os maus-tratos que muitas crianças sofrem, a falta de alternativas saudáveis, a ausência de alegria e de bem-estar nas crianças e nos adultos *refletem* nela e se *refratam* como o tanto que há a fazer. Este tanto, segundo ela, relaciona-se ao muito que é preciso pesquisar, estudar, indagar, ver e escutar, propor, subsidiar com teorias, metodologias e práticas.

Goulart (2007) reporta-se à reflexão sobre a linguagem na dimensão das práticas culturais orais de leitura e escrita, focalizando mais especificamente a ampliação do EF para nove anos. Inicialmente, destaca o fato de ser preciso muito mais de sentido para a vida e para a educação do que de informação. Nesse aspecto, julgo pertinente recorrer às palavras da autora: “o sentido está vinculado à construção significativa, concreta, de conhecimentos, modificando nossas formas de ser e de agir socialmente” (GOULART, 2007, p. 16).

Assim como Kramer (2006), no que tange a ampliação do EF, incluindo as crianças de seis anos, Goulart (2007), evidencia que, embora desejo antigo, esta mudança gera reflexões e preocupações de muitas naturezas. Além disto, reflete que, apesar de todas as críticas que possam ser feitas, esta nova organização do ensino impulsiona a rever caminhos, conceitos, espaços e tempos escolares; organização das redes de ensino, das escolas e das salas de aula de modo geral.

Também como bakhtiniana, Goulart (2007), concebe a linguagem como constitutiva dos sujeitos que a produzem social e historicamente, tendo esta, um espaço relevante nas discussões sobre as condições de aprendizagem, sobre a necessidade de encontrar na criança o outro, e não a ilusão ou o modelo de criança. E, ainda, comungando com as idéias de Kramer (2006), toca na questão de que “é preciso ouvir muito as crianças nas suas interações para conhecer seus saberes, suas origens, seus modos de pensar, seus valores, seus medos, suas histórias e

seus desejos” (GOULART, 2007, p. 21), sendo necessário aprender e ensinar com elas.

Goulart (2007) constata ainda, a partir de suas reflexões e de pesquisas realizadas, que o espaço da narrativa, da fantasia, das realidades, da criação e do aprender precisa ser mantido nos anos iniciais do EF, através de brincadeiras, jogos, rodinhas, leitura, produção de texto, passeios e demais atividades.

Partindo para a pesquisa em publicações de eventos, realizados a partir de 2003, à procura de mais trabalhos sobre a ampliação do EF, encontrei nas publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) os textos de Duran (2006), Alves (2006), Callegari (2006) e Martins (2006). Dentre esses quatro trabalhos encontrados, os de Duran (2006), Alves (2006) e Callegari (2006) tiveram sua origem nas discussões sobre a implementação da escola de nove anos em Taboão da Serra, Prefeitura da Grande São Paulo. Os três textos demonstram como, a partir da promulgação das leis nº. 11.114/2005 e nº. 11.274/2006, as discussões e (re)formulações no âmbito da educação básica se intensificaram visando a adequação dos Estados e Municípios à nova estruturação do ensino. O texto de Martins (2006), por sua vez, contribui para o debate problematizando as necessidades e prioridades impostas por essas leis, principalmente no que concerne à necessidade da formação inicial e continuada.

O trabalho de Duran (2006) reflete sobre os sentidos atribuídos nas discussões de uma proposta para o EF de nove anos. A autora defende a idéia de que a proposta da escola fundamental de nove anos não vem ocorrendo como construção formal de um conhecimento e, sim, como inserção orgânica em um pensamento já construído.

Através de recursos como a análise de depoimentos de professores, pesquisadores e administradores públicos, levantados em jornais e revistas de circulação nacional a respeito da implantação da escola de nove anos, Duran (2006) evidenciou que os depoimentos atribuem à escola de nove anos sentidos que se inscrevem sobre um sistema de idéias pré-existentes, no qual a incorporação da novidade está atrelada à familiarização do estranho. Sendo assim, concluiu que as professoras pensam a escola de nove anos num quadro tradicional.

Outros sentidos que estão estruturando a apreensão dessa política pela comunidade acadêmica, segundo Duran (2006), dizem respeito ao cumprimento com a responsabilidade social de incluir as crianças das camadas mais pobres da

população; de responder aos desafios de transformar a estrutura e a cultura da escola, reconhecidas como anacrônicas e descontextualizadas; de permitir que as crianças de seis anos entrem em contato explícito e interajam com a leitura e a escrita; da busca de uma escolarização mais construtiva. Existe, ainda, a preocupação de alguns municípios com o financiamento, ou seja, com a oportunidade de receber a verba do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do EF e de Valorização do Magistério) referente ao atendimento das crianças de seis anos, visto que, estando na EI não teriam direito a essa verba.

Com relação à escolarização, Duran (2006, p. 344) apresenta o que chama de “um quase paradoxo” imposto pelo EF de nove anos: a dicotomia entre o EF e a EI. Frente a isso, discute as possíveis relações entre a EI e o EF a partir da análise das concepções de educação formal e educação não formal.

Quanto ao processo de alfabetização, a autora menciona duas possíveis armadilhas, a antecipação da iniciação da leitura e da escrita através de práticas ligadas ao ensino da mecânica do ler e do escrever e, o oposto disso, a procura em evitar que a criança entre em contato com a língua escrita a partir de uma visão estreita sobre o alfabetizar.

Mediante todas as questões levantadas, Duran (2006) enfatiza a necessidade de o EF de nove anos ancorar-se em outra organização da escola, sendo esta mais aberta, mais flexível, mais participativa, mais desafiadora e criativa, ou seja, uma escola mais comprometida com o conjunto da população escolar.

Alves (2006) apresenta em seu artigo a discussão sobre três princípios norteadores do documento preliminar para um EF de nove anos em Taboão da Serra, a saber: (i) fabricar vidas, entendendo este princípio como aquele capaz de criar condições objetivas para que todas as crianças da escola se integrem ao mundo letrado;(ii) fazer do EF de nove anos um espaço de articulação das mentes, das emoções e dos desejos das crianças, estabelecendo uma relação concreta entre a cultura da escola e a cultura local; e (iii) acreditar que toda criança é capaz de aprender, dependendo da forma como é conduzido o processo de ensino.

A partir das discussões sobre estes três princípios, Alves (2006) enfatizou a importância da compreensão de que mudar a escola deve significar mudar os tempos e espaços escolares, rompendo com uma organização seriada e adotando a perspectiva de ciclos, percebendo a escola como uma obra em construção em que cotidianamente se pensa e se produz o conhecimento. Para tanto, constata

importância da formação continuada dos professores e de uma administração pautada na gestão participativa.

O texto de Callegari (2006), Secretário de Educação de Taboão da Serra, dialoga com as idéias dos textos anteriormente apresentados, ampliando a discussão concernente ao sentido do projeto político que sustenta a proposta da escola de nove anos e problematizando os principais argumentos que se colocam como obstáculos à sua implementação.

Callegari (2006) assinala que um dos sentidos da escola de nove anos, implementada no município de Taboão da Serra, é a possibilidade de produzir uma mudança relevante na estrutura da escola. Tal mudança rompe com a cultura de exclusão que tem marcado o afastamento dos setores populares da escola. Ele ressalta que propostas desse fôlego não acontecem somente pela aplicação de novas legislações, mas sim pelo comprometimento dos professores e das comunidades, além do respeito às especificidades históricas e políticas de cada região. Diante de tais colocações, justifica um pedido feito a Duran (2006) e a Alves (2006) para elaborarem um documento capaz de fomentar as discussões e reflexões com os professores da rede municipal de ensino de Taboão da Serra.

O artigo de Martins (2006) contribui, assim como os demais, para a reflexão de que a partir da promulgação da lei nº. 11.114 ocorreram razoáveis modificações na estrutura e funcionamento do EF, apontando o fato de todo instrumento normativo criar um movimento de mudanças, mas estas nem sempre vêm acompanhadas de subsídios necessários para sua efetivação. Isso acarreta uma distância considerável entre o discurso oficial e a realidade do cotidiano das redes de escolas.

A autora, assim como Santos & Vieira (2006) e Duran (2006), preocupa-se com as várias interpretações e decorrências que podem emergir de uma proposta dessa natureza. Ela percebe, a partir de suas observações, a existência de problemas na compreensão e análise do material geralmente utilizado na divulgação de diretrizes de governo. Os professores se defrontam com uma linguagem muitas vezes sofisticada, propondo programas e projetos que desafiam suas bases de aprendizagem, conquistadas na prática do cotidiano e/ou em cursos de qualidade duvidosa.

Martins (2006) percebe ainda que os órgãos gestores sobrepõem orientações às escolas, provocando desorientações e que, as secretarias estaduais e municipais

passam, elas próprias, por uma aprendizagem institucional nesses processos de mudança, configurando, muitas vezes um vácuo normativo.

Tendo como base todas as reflexões mencionadas, Martins (2006) considera que culturas organizacionais constituídas e constituintes do setor público operam mudanças mais lentamente do que o setor privado, assim, a implementação da escola de nove anos deve ter a flexibilidade necessária para que um novo ritmo seja estruturado. Além disto, torna-se necessário que a escola se abra para novas idéias, para a participação da comunidade que está em seu entorno, para novos conteúdos e procedimentos didáticos e, ainda, para novas possibilidades de avaliação, constituindo-se em um espaço comum onde projetos possam ser gestados coletivamente a fim de que crianças, jovens e professores sintam-se acolhidos neste espaço público.

Esses trabalhos, que tiveram suas origens nas discussões sobre a implementação das Leis nº. 11.114/2005 e nº.11.274/2006, apontam para a relevância de se estudar o tema da ampliação do EF a partir de seus diversos prismas: histórico, político, social, ideológico e pedagógico. Eles remetem à problematização da interlocução entre a EI e o EF; das concepções de alfabetização; da importância das discussões nos Municípios e/ou Estados, visando implementar uma proposta de acordo com sua realidade e necessidades; da preocupação com as diversas formas de interpretação e sentidos que uma Lei e suas orientações podem gerar; da importância da formação de professores; e das mudanças geradas a partir de um instrumento normativo.

Entretanto, embora discutam e se preocupem com as questões referentes aos possíveis sentidos atribuídos e às várias interpretações decorrentes da proposta para o EF de nove anos, não aprofundam os estudos e investigações sobre os sentidos que os professores do 1º ano do EF estão construindo para esta nova organização do ensino.

Duran (2006) chega a discutir a questão a partir da análise dos discursos que circulam nacionalmente em jornais. Martins (2006) analisa a literatura da área, os documentos e discursos oficiais e percebe que, em geral, há problemas de compreensão, por parte dos professores, em relação ao material de divulgação das diretrizes de governo. Contudo, nenhum deles dialogou com os professores do 1º ano do EF, no contexto escolar, objetivando compreender com eles os sentidos que estão construindo para a ampliação do EF e para a inclusão das crianças de seis

anos nesse segmento do ensino. Portanto, esta foi uma pista que reforçou a direção de meus esforços e de minha atenção nesta pesquisa.

Ainda no levantamento feito a partir de publicações de eventos, localizei no Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEP), no Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e no Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE) artigos científicos completos e resumos de mesas redondas, de relatos de experiências e de trabalhos de pesquisa em andamento, que discutem questões sobre ampliação do EF, do atendimento às crianças de seis anos e das práticas de alfabetização no 1º ano do EF. Esses trabalhos confirmam a efervescência e a relevância do tema.

Morgado & Martin (2006), em resumo publicado nos anais do COPEP realizado no ano de 2006, relatam a proposta da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Ela objetiva garantir uma prática pedagógica que incorpore o brincar em sua dimensão cultural, atrelada ao processo de construção do conhecimento e constituição de formação do sujeito. As atividades reúnem na rotina diária de sala de aula momentos de ludicidade, incluindo nesse contexto, a utilização da Brinquedoteca do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da USP.

Mendes & Nascimento (2006), também na publicação do COPEP, relataram a proposta do curso de formação direcionado aos professores que atuam com crianças de seis anos. O objetivo do curso foi propiciar ao professor um espaço de ação-reflexão-ação sobre desafios do cotidiano escolar, sobre a concepção de criança, seu desenvolvimento, suas necessidades e relações.

Freitas (2006), Aguiar (2006) e Luce (2006) debateram em mesa redonda a incorporação da criança de seis anos no EF de nove anos, voltando o foco para a formação docente, para os desafios de (re)organizar tempos e espaços escolares, para a necessidade de potencializar a formação humana integral das crianças, (re)pensar concepções de infância e organização curricular, tanto no que concerne às turmas do 1º ano do EF, quanto aos cursos de formação docente. Debateram ainda, sobre os motivos de ordem política, estratégica e pedagógica que sustentaram esse dispositivo legal.

O debate encaminhou para a relevância de pesquisas realizadas sobre experiências dos estados e municípios que já consolidaram uma política pública de EI com qualidade, assim como daqueles precursores na implantação do EF de nove anos. Além disto, foi pontuada por Luce (2006), a expectativa nos resultados

a serem alcançados com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reconhecendo o momento atual como tempo de avançar nas orientações curriculares nacionais para que floresçam os projetos pedagógicos institucionais de cada uma e do conjunto das etapas da Educação Básica.

A participação de Goulart (2007) em uma mesa redonda, discutindo sobre a criança de seis anos na escola de nove anos e sobre a cultura lúdica e a cultura da escrita sem antagonismos é mencionada na publicação do COLE -2007¹⁶. Além desta menção, havia na publicação de 2007 os resumos dos trabalhos de Cruz & Albuquerque, Moraes, Almeida & Teixeira, Bordignon, Yamamoto & Silva, Brotto, Bragagnolo & Santos, Mello e Vidal, todos também discorrendo sobre a temática da ampliação do EF e do atendimento das crianças de seis anos.

Nos resumos referentes aos trabalhos de Cruz & Albuquerque (2007), Moraes (2007), Bordignon (2007), Brotto (2007), Yamamoto & Silva (2007) e Bragagnolo & Santos (2007) é possível notar o grande interesse e preocupação nas questões que dizem respeito ao processo de alfabetização e letramento das crianças de seis anos no contexto do 1º ano do EF, bem como nas concepções que permeiam esses termos e as práticas utilizadas para a formação de crianças letradas.

O trabalho de Almeida & Teixeira (2007) privilegia uma faceta outra que ainda não havia aparecido neste levantamento, embora já mencionada como importante. Partem para a pesquisa com as crianças de primeira série refletindo sobre como elas percebem a EI, a nova realidade de chegar à primeira série e como enfrentam essa transição.

Outro estudo que também se constitui como novidade neste panorama é o de Mello (2007), que problematiza a implementação de programas públicos de avaliação destinados aos primeiros anos do EF.

Vidal (2007) desvela a preocupação dos profissionais da educação em ter em mãos algum material que subsidie sua prática. Assim, descreve a experiência da elaboração de um material didático específico para o 1º ano do EF de nove anos. Material este que vem acompanhado de um guia didático ao professor, justamente

¹⁶ No período da realização desta revisão, os anais do 16º COLE-2007 ainda não haviam sido prensados em CD-ROM, por isso utilizei os trabalhos publicados nos cadernos de resumos e atividades (impressos), tendo como referência o ISBN - 978-85-7713-056-6.

com o objetivo de subsidiar teórica e metodologicamente o trabalho a ser realizado pelos professores.

Na publicação do CONPE (2007), no resumo de Rocha et al., a tônica do lúdico reaparece na mesma linha do trabalho de Morgado & Martin (2006), mas a discussão é ampliada no que tange a necessidade de materiais e infra-estrutura adequada para o atendimento às crianças de seis anos. As autoras apresentam parte da pesquisa que tem como objetivo estudar as condições oferecidas para o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade a partir da nova proposta do EF. A partir da análise dos dados empíricos, concluíram que existe extrema escassez de infra-estrutura das escolas, principalmente no que diz respeito ao material lúdico. Concluíram ainda que as professoras se esforçam em superar tal escassez, produzindo jogos de regras, especialmente os de conteúdo pedagógico. Constataram, portanto, a necessidade de refletirem sobre a importância dos recursos e da mediação para a realização de atividades lúdicas, especialmente as de faz-de-conta, pelo fato de não terem encontrado nenhum material típico para o desenvolvimento destas.

Ressalto que também pesquisei as publicações da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa (ANPED), buscando trabalhos sobre a ampliação do EF e sobre o atendimento das crianças de seis anos neste segmento do ensino. Para tanto, entrei nas páginas do Grupo de Trabalho (GT)7 – Educação da criança de 0 a 6 anos, GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita e GT13 – Educação Fundamental. Através desta pesquisa, encontrei apenas os trabalhos de Pereira e Correia, ambos publicados nos anais da 30ª reunião da ANPED, evento realizado em outubro de 2007. O Texto de Pereira (2007) foi publicado no GT13 – Educação Fundamental, enquanto o de Correa (2007) foi apresentado no GT7 – Educação da criança de 0 a seis anos, fato que demonstra a intrincada relação existente entre EF e EI.

Pereira (2007) apresentou seu trabalho no formato Pôster, no qual teve como objetivo discutir a implantação do EF de nove anos na rede municipal de ensino de Lages, Santa Catarina. Sua maior preocupação foi demonstrar a importância da discussão no âmbito do GT de Educação Fundamental, problematizando questões referentes à necessidade de reformas pedagógicas, à oportunidade de se repensar a cultura escolar destinada a crianças na faixa etária que compreende os seis anos e à busca pela reversão de resultados negativos frente a avaliações internas e externas no âmbito das escolas municipais, mais especificamente o caso de Lages.

Para tanto, Pereira apresenta o histórico da implementação da Lei que legitimou a ampliação do EF e a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento, seguindo da apresentação das discussões realizadas no Município de Lages, salientando que a implementação dessa Lei está longe de ser um consenso. Entretanto, a autora não especifica se o trabalho é parte de alguma pesquisa ou se trata de um ensaio a partir de suas observações empíricas. Fato que não tira o mérito de suas discussões, principalmente em se tratando de uma breve apresentação em formato de Pôster, mas, que deixa dúvidas em relação à sua origem metodológica e à profundidade das discussões.

Correa (2007), por sua vez, deixa claro que seu trabalho trata-se de um ensaio com objetivo de apontar desafios para o alcance de uma educação de qualidade, quer na EI, quer no EF. A autora, que teve seu trabalho apresentado na sessão de comunicação oral, descreve em seu texto uma breve revisão sobre a legislação da EI a partir de 1988 a 2006. Nele discute o que considera as principais recomendações do MEC para a nova disposição do EF de nove anos e faz indagações com intuito de apontar para a necessária atenção a ser dirigida à organização do EF de nove anos, a fim de que o ganho de mais um ano de escolaridade não se torne na prática prejuízo.

Minha participação como ouvinte na 30ª reunião da ANPED, em outubro de 2007, rendeu-me frutos valiosos. Nesse evento me deparei com o lançamento dos dois primeiros livros constituídos por discussões que envolvem a questão da ampliação do EF para nove anos e do atendimento às crianças de seis anos de idade nesse segmento do ensino. No livro “Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar”, organizado por Arce e Martins (2007), encontrei, entre os oito capítulos do livro, três que discutem questões emergidas a partir das discussões sobre a ampliação do EF, são eles: “A educação Infantil e o Ensino fundamental de Nove anos” (ARCE e MARTINS, 2007), “Especificidades do Desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a seis anos” (MARTINS, 2007) e “A educação infantil e a alfabetização” (STEMMER, 2007).

Arce e Martins (2007) apresentam em seu texto as implicações da Lei nº. 11.274/2006, que amplia o EF obrigatório para nove anos de duração a iniciar-se aos seis anos de idade. As autoras confirmam tudo o que foi sendo discutido até aqui sobre os inúmeros questionamentos suscitados por essa Lei. Entretanto, ampliam as discussões em direção à compreensão das implicações da Lei para o

atendimento da infância na educação básica, considerando esse momento como bastante oportuno para a análise da EI tanto quanto do EF. As autoras, apoiadas na perspectiva histórico-cultural, avançam também em relação à reflexão sobre a importância dos professores terem clareza acerca do destinatário de seu trabalho, ou seja, das crianças. Ressaltam também, a importância desses profissionais terem conhecimento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa faixa etária, pois só assim compreenderão seu papel frente às crianças e reconhecerão a escola como contexto de aprendizagem e desenvolvimento, sustentados pelo planejamento de conteúdos e procedimentos de ensino adequados à faixa etária a que se destina.

O texto de Martins (2007) assevera as questões apresentadas no texto anterior apresentando as propriedades gerais do desenvolvimento psíquico de crianças de quatro a seis anos. Entretanto, coerente com o referencial teórico adotado – histórico-cultural – ressalta que reconhece os marcos cronológicos apenas como referências gerais, pois nenhuma criança é idêntica a outra, posto que o substrato de seu desenvolvimento assenta-se, sobretudo, nas condições concretas de vida. O texto apresentou, portanto, uma rica discussão sobre uma das questões que mais se tem levantado a partir da implementação da Lei 11.274/2006: as especificidades das crianças de seis anos.

O artigo de Stemmer (2007), por sua vez, traz para o debate, também a partir da perspectiva histórico-cultural, o tema da alfabetização na EI. A autora salienta que a alfabetização é primordialmente a aprendizagem da leitura e da escrita e que, apoiada nos estudos de Luria, compreende que a história da escrita na criança se inicia muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. Para refletir sobre tais questões e relacionar a educação infantil à alfabetização a autora apresenta algumas considerações sobre a história da escrita e discute a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Stemmer (2007), finaliza seu artigo enfatizando o dever de se ensinar às crianças a linguagem escrita e não enfatizar mecanicamente o ler e o escrever.

No livro “Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade”, organizado por Ezequiel Theodoro da Silva (2007), encontrei o artigo de Frade (2007), “Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos”. Segundo a autora, o artigo foi organizado para dar respostas a duas vertentes de questionamentos: (i) retomar demandas em curso nas últimas décadas e (ii)

concentrar-se nos desafios e impactos da implementação da política de nove anos. Sua questão central girou em torno do processo de alfabetização, considerando sua repercussão a partir da introdução da criança de seis anos no ciclo inicial do EF. A autora percebe a escola como agência de letramento e como uma das representantes da cultura escrita, mesmo com todas as críticas sobre os modos de letramento escolares. O artigo aprofunda ainda questões referentes à cultura da EI e a cultura do EF, aborda a estruturação de conteúdos e discorre sobre as instabilidades geradas com a nova disposição do ensino.

Além do contato com esses dois livros, a participação na 30^o Reunião da ANPED (2007) oportunizou-me o encontro com um grupo de pesquisadores que, mobilizado por iniciativa da pesquisadora Lisete Arelaro, pretende fomentar as discussões e pesquisas sobre o EF de nove anos em todo Brasil. Ou seja, de fato a participação neste evento rendeu efetivamente frutos valiosos.

Embora, ainda, incipientes, com a surpresa da publicação dos dois livros e da mobilização de um grupo de pesquisadores, estes trabalhos demonstraram como a discussão sobre o tema da ampliação do EF vem se desenvolvendo, aprofundando e ampliando em diversas vertentes. É interessante observar o movimento da discussão que se desloca de artigos, antes limitados em advogar contra ou a favor da implementação desta mudança, para relatos de experiências que já estão sendo vivenciadas. Há um avanço também na direção da realização de pesquisas que possam contribuir com a qualidade dessa nova formatação do ensino.

Iniciei esta revisão, mencionando a existência de um número bastante relevante de trabalhos que discutem a respeito do EF e que estes, em sua maioria, não estavam preocupados em discutir a ampliação desse segmento. Porém, durante o período que compreendeu o processo de realização desta revisão, o número de trabalhos referentes à nova organização do EF foi-se ampliando, não apenas em relação à quantidade, mas principalmente em qualidade. Esse processo de ampliação quantitativa e qualitativa das produções demonstra como o caminho percorrido em direção ao conhecimento vai sendo construído.

O processo de ampliação do EF, a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento e todos os trabalhos com os quais dialoguei nesta revisão, inserem-se no contexto histórico de lutas por uma educação pública brasileira de melhor qualidade para todos, envolvendo profissionais, pesquisadores e militantes de toda a educação básica e não só do EF.

O defrontamento direto com tais trabalhos possibilitou situar minha pesquisa no atual cenário educacional brasileiro. Ademais, foi possível perceber que, através desta, poderei continuar o diálogo com os trabalhos aqui apresentados e, assim, contribuir com as discussões sobre o tema, seja confirmando, ampliando ou discordando de algumas proposições já apresentadas, ou seja, construindo “contra-palavras”. Segundo Lüdke e André (1986, p.1), este é o papel do pesquisador, “o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.”

Como anunciado no capítulo anterior, foi seguindo as pistas desta revisão bibliográfica que refinei meu objetivo de pesquisa: *compreender, através dos discursos, os sentidos que os professores do 1º ano do EF estão construindo para a inclusão das crianças de seis anos de idade neste segmento de ensino.*

Para alcançar tal objetivo organizei as seguintes questões norteadoras: (i) Como os professores do 1º ano do EF estão compreendendo a ampliação desse segmento do ensino? (ii) Como os professores do 1º ano do EF estão compreendendo a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento do ensino? (iii) O professor do 1º ano do EF teve algum contato com os documentos elaborados para subsidiar a implementação do EF? (iv) A prática dos professores do 1º ano do EF se modificou frente à inclusão das crianças de seis anos neste segmento do ensino? Como e por quê?

2 CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Sobre os sentidos...

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

JOSÉ SARAMAGO

Como o objetivo desta pesquisa é compreender, através dos discursos, os sentidos que os professores do 1º ano do EF estão construindo sobre a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento de ensino, encontrei nos estudos histórico-culturais fundamentos teóricos capazes de oferecer um sólido embasamento para o seu desenvolvimento, principalmente no que concerne à discussão sobre construção e compreensão de sentidos.

A pesquisa fundamentada na perspectiva histórico-cultural é percebida como relação dialógica entre sujeitos, na qual o pesquisador, junto com os sujeitos pesquisados, busca construir sentidos para os fenômenos pesquisados. Além disso, a partir dessa perspectiva, muito mais do que simplesmente realizar uma análise factual, o que se pretende é compreender o processo de construção de sentidos marcado pela totalidade, pela integração do social com o individual, através do encontro com discursos que refletem e refratam a realidade dos sujeitos nela envolvidos, compreendendo, assim, a constituição dialética do homem.

Portanto, o intuito deste capítulo é fazer uma breve apresentação dos principais representantes da perspectiva histórico-cultural e delinear os principais construtos teóricos que serviram de base para compreensão dos sentidos aqui construídos. No entanto, ao longo do trabalho, de acordo com a necessidade de cada discussão e análise, essas e outras questões, com base na perspectiva histórico-cultural, serão aprofundadas.

Lev Semenovich Vygotsky¹⁷ (1896-1934) e Mikhail Bakhtin (1895-1975), pesquisadores russos, são os principais representantes dessa perspectiva. Vygotsky, nascido em de Orscha, cidade da região nordeste da república Bielorrússia, localizada dentro dos limites ocidentais da porção europeia da (antiga) União Soviética, empreendeu estudos e pesquisas sobre a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da aprendizagem para o desenvolvimento, elaborando a teoria da construção social do conhecimento. Bakhtin, nascido na cidade de Oriol, pequena cidade ao sul de Moscou, foi considerado o instaurador das questões do discurso, tendo sido o primeiro a falar no assunto em meados de 1929, elaborando o que ficou conhecido como teoria enunciativa da linguagem. Ambos são considerados autores da grande temporalidade visto que suas discussões permanecem atuais até os dias de hoje.

Os dois autores, Vygotsky e Bakhtin, a partir de estudos fundamentados no materialismo dialético e utilizando o método da dialética, percebem o homem como ser histórico, constituído nas relações sociais, não podendo, portanto, ser explicado como objeto, mas sim, como sujeito, compreendido em suas relações. Ambos compreendem a centralidade da linguagem que, como signo por excelência, tem a função de gerar e organizar os processos psicológicos mediando a relação dialética entre o social e o individual. Diante disso, Vygotsky e Bakhtin, percebem a ubiquidade social da palavra, compreendendo-a como instrumento semiótico mais poderoso no contato social e na regulação interpessoal da conduta (FREITAS, 2005), sendo capaz de evocar contextos, confrontar valores sociais contraditórios, conflitos, relações de poder, entre outros.

Para Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]) a palavra é um fenômeno ideológico¹⁸, o modo mais puro e sensível da relação social, funcionando também como material semiótico da consciência. Para Vigotski (2001 [1934]), o pensamento não se exprime em palavra mas nela se realiza, desta forma, a palavra desempenha papel central na consciência, sendo a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.

¹⁷Existem na literatura variadas grafias para o nome do autor, eu optei utilizar "Vygotsky", mas indicarei outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

¹⁸ Para Bakhtin/ Volochinov (1988) ideologia é o espaço de contradição, é um produto que faz parte de uma realidade natural ou social, que reflete e refrata uma realidade que lhe é exterior. De acordo com suas idéias "tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo", assim, "tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia" (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1988, p. 31).

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.(VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 486)

A palavra, reconhecida então como constitutiva do homem, como meio de contato deste com o mundo exterior e com ele mesmo, torna-se instrumento fundamental para a apreensão do ser, para o pensar e o agir do sujeito. Assim, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), para que se possa compreender o pensamento é necessário analisar o seu processo de transição para a palavra e, para isso, é necessário a compreensão das categorias de significado e sentido das palavras. Essas categorias, assim como o pensamento e a linguagem, embora não se confundam, não podem ser compreendidas isoladamente à medida que uma constitui a outra.

Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]) afirma que, para construir uma ciência sólida da significação é importante distinguir bem entre o tema (sentido) e significação (significado), além de compreender bem a sua inter-relação. Essa distinção adquire clareza em conexão com o problema da compreensão, que deve ser ativa, ou seja, uma compreensão que, através da relação dialógica entre sujeitos, possui o germe da resposta, permitindo assim a apreensão do tema, a elaboração de contra-palavras.

O autor considera os significados como “elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929], p.129), ou seja, são elementos abstratos fundados em uma convenção, não apresentando, portanto, existência própria, mas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. A significação é compreendida, portanto, como um aparato técnico para a realização do tema, como um estágio inferior da capacidade de significar.

Vigotski (2001 [1934]), por sua vez, salienta que o significado da palavra é um fenômeno histórico e social que só se torna fenômeno do pensamento à medida que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa. Assim, embora Vigotski (2001 [1934], p. 465) reconheça o significado como uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto dos discursos, ou seja, como sendo apenas “uma pedra no edifício do sentido”, a mais estável, precisa, dicionarizável, que não pode ter a sua natureza psicológica interior modificada, ele considera que o

significado das palavras também é passível a mudanças quantitativas e externas. Esse autor encontra no significado da palavra a unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem, desta maneira, a palavra sem significado não pode ser considerada uma palavra, mas apenas um som vazio.

Já o sentido é compreendido por Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]) como a própria enunciação, individual e não reiterável, sendo determinado pelo contexto histórico, pelas condições de uma enunciação concreta, pelas formas lingüísticas e igualmente pelos elementos não verbais. O sentido constitui, portanto, para este autor, o estágio superior real da capacidade lingüística de significar.

Para Vigotski (2001 [1934]), o sentido da palavra também é adquirido no contexto em que surge, o que faz com que, em contextos diferentes, os sentidos das palavras se alterem. Então, reconhecido como a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência, o sentido é aqui compreendido como uma formação dinâmica, fluida e complexa, apresentando várias zonas de estabilidade variada, ou seja, o sentido é inconstante e inesgotável. O autor ressalta, ainda, que há muito se sabia poderem as palavras mudar de sentido, mas que há relativamente pouco tempo havia sido observada a necessidade de se estudar como os sentidos mudam as palavras, como os conceitos mudam de nome.

Possenti (1995, p. 12) comunga com as idéias de Bakhtin e Vygotsky a compreensão de que “o sentido não é universal, não é atemporal, não é convencional, não é unívoco, não é necessariamente expresso em sua totalidade”, sendo papel do pesquisador observar as condições de produção de um discurso (os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e ideológico) para então compreender o sentido do que se pretende dizer. Compreender, para este autor, significa saber como um objeto simbólico produz sentidos. Orlandi (2002, p. 20), por sua vez, também compreende que “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós”, assim, segundo esta autora, o homem, ser racional, está condenado a significar (ORLANDI, 2002).

Bakhtin/Volochinov (1988 [1929], p. 132), toda palavra usada na fala real possui significação, sentido e um acento de apreciativo, ou seja, “quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado”. Esse acento apreciativo consiste na entoação expressiva, que, na maioria dos casos, é determinada pela

situação imediata e freqüentemente por suas circunstâncias mais efêmeras. Vigotski (2001 [1934]), também percebe que por trás de toda frase viva, dita por um homem vivo, existe um subtexto, um pensamento por trás e que, por trás de todo pensamento existe uma tendência afetivo-volitiva. Assim, compreende-se que,

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação.(VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 481)

De acordo com Aguiar (2000), embora Vygotsky não tenha desenvolvido estudos sistemáticos sobre as emoções, aparecendo como sua primeira inquietação em Psicologia da Arte e, em outros momentos posteriores, quando discute sobre os processos motivacionais e sobre o próprio pensamento, ele percebe que pensamento e emoção não podem ser compreendidos de forma dicotomizada, uma vez que o processo cognitivo não existe descolado da emoção. Assim, o pensamento é concebido como emocional e a linguagem como algo sempre emocionado. Ainda segundo Aguiar e Ozella (2006), para González Rey, pensamento é um processo psicológico, não só por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão. Neste caso, a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento (Aguiar e Ozella, 2006)

Por esse motivo concordo com Freitas (2005), quando diz que contentar-se em compreender e explicar uma obra (eu diria também um fenômeno, um sujeito), a partir das condições de sua época, é condenar-se a jamais penetrar em seu sentido profundo. Concordo também com Aguiar e Ozella (2006) que menciona não ser fácil apreender o processo constitutivo dos sentidos bem como os elementos nele engendrados. O próprio Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]) reconheceu que o problema da significação se apresenta como um dos mais difíceis da lingüística. Portanto, julgo ser importante reiterar que, embora distintas, as categorias pensamento e linguagem, sentido e significado, pensamento e afeto, não existem isoladamente, elas se constituem. Julgo ainda ser importante comentar alguns

conceitos bakhtinianos, compreendidos como fundamentais na relação dialógica em busca da compreensão e construção de sentidos.

O conceito de dialogicidade, princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso, é compreendido para além das réplicas que ocorrem no diálogo face a face, independente do tempo e do espaço, entendendo o diálogo não como consenso, mas como um tenso combate onde podem aparecer tanto convergências e ampliações como divergências. Somente assim, através da interação dialógica, é que o sujeito poderá avançar na compreensão dos fenômenos históricos e sociais, ou seja, a dialogicidade é a condição do sentido do discurso, e a existência do outro é a condição para esta dialogicidade.

Nesse ponto encontra-se o conceito de polifonia, multiplicidade de vozes e consciências. Eles não se justapõem, mas se entrecruzam, convivem e interagem produzindo sentidos, uma vez que o sujeito é constituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico, um sujeito considerado produto e produtor da história.

Diante destes conceitos de dialogicidade e polifonia é possível compreender que o eu só existe com o outro em relações dialógicas e dialéticas, constituindo e sendo constituído no/pelo discurso, na/pela interação entre sujeitos. Sendo assim, é possível perceber que as ideologias, os sujeitos e as palavras são inacabados, estão sempre em construção, em processo de re-significação, não havendo limites para o discurso dialógico e seus sentidos, assemelhando-se a um *Círculo* no qual não existe começo ou fim.

Os conceitos de exotopia e alteridade também auxiliam no processo de compreensão da construção dos sentidos existentes nos discursos. Através da exotopia, compreendida como excedente de visão, é que se torna possível ver do sujeito algo que ele mesmo nunca poderia ver, ou seja, quando estranhemos e questionamos o sujeito pesquisado o fazemos a partir de nossa visão, a partir de um lugar exterior a ele, e, somente assim novos sentidos podem ser produzidos (Amorim, 2001). Esse processo é que permite a materialização da alteridade, da autocompreensão, pois, através do excedente de visão de um outro é que passamos a nos conhecer cada vez melhor, ou seja, para constituir-me preciso pensar no outro, porque é através do outro que me vejo e me compreendo.

Sendo assim, para compreender os sentidos dos discursos das professoras tenho que me aproximar delas, conhecê-las e, depois, me distanciar, retornando ao

meu lugar de pesquisadora. É necessário que eu seja capaz de lançar um olhar excedente, percebendo como elas me vêem e como as vejo. Somente assim poderei me (re)conhecer nesse processo e contribuir, realizando reflexões e produzindo novos sentidos.

A partir dos conceitos apresentados e reconhecendo Bakhtin como instaurador das questões do discurso, acrescento o pensamento de Brait (2006, p. 9), que ressalta:

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e/ou análise do discurso, no sentido em que usamos a expressão para fazer referência, por exemplo, à Análise do Discurso Francesa. Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por esta razão, mesmo consciente de que Bakhtin, Voloshinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada, arrisca-se a sustentar que o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e conseqüências são visíveis nos estudos lingüísticos e literários e, também, nas ciências humanas.

Diante de todas as questões delineadas neste capítulo, concordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 5), quando afirmam que

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Além disto, também compreendi com estes autores que a apreensão dos sentidos não é fácil, pois ele não se revela facilmente, não está na aparência, uma vez que, em algumas instâncias, o próprio sujeito o desconhece ao não se apropriar de suas vivências.

Porém, mesmo reconhecendo as dificuldades, esse foi o caminho que escolhi para trilhar. Assim, a partir desta base teórica, fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, compreendo ser possível, por meio do diálogo com os sujeitos co-autores desta pesquisa, construir e apreender com eles os possíveis sentidos para a inclusão das crianças de seis anos no EF.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inspirando-me na raiz grega do termo método, que evoca caminho, e atentando para a evolução da própria concepção de metodologia, que hoje se preocupa muito mais com o percurso que levará o pesquisador à construção do conhecimento do seu objeto de estudo, do que com regras que ele deverá seguir, gostaria de compartilhar com os colegas as lições de um caminho feliz.

MENGA LÜDKE

Apropriando-me das palavras de Lüdke (1992), compartilho, nesta seção, as lições de um caminho feliz – a busca, através dos diálogos, pela compreensão dos sentidos que os professores do 1º ano do EF estão construindo para a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento de ensino. Descrevo, portanto, no texto que se segue, todo percurso deste caminho.

Na primeira seção revelo a metodologia e as técnicas utilizadas. Na segunda, descrevo o estudo piloto, através do qual pude definir quais seriam as melhores formas de construir e registrar os dados, além de tomar várias decisões, dentre elas a de que desenvolveria esta pesquisa em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, sendo uma de EI e uma de EF, e que, para o rigor da pesquisa, seria interessante realizar este trabalho com quatro professoras. Na terceira seção apresento a minha entrada no campo de pesquisa e apresento os contextos e os sujeitos desta. Na última seção, desvelo o processo utilizado para a construção e análise dos dados.

3.1 Revelando a metodologia e os instrumentos utilizados

Objetivando a coerência com o enfoque teórico assumido apoiei-me, para percorrer este caminho, na abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural, que, segundo Freitas (2003), representa um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas, através de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual, opondo-se aos limites estreitos da objetividade.

Com base nessa perspectiva, compreendo a pesquisa como uma atividade humana e social. A este respeito, Lüdke e André (1986) nos lembram que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Sendo assim, o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, reflete em seu trabalho de pesquisa os valores e os princípios considerados importantes naquela sociedade e naquela época. Portanto, reconheço que, enquanto pesquisadora, apoiada na pesquisa qualitativa com abordagem histórico-cultural, não foi possível abrigar-me em uma posição de neutralidade, mas me foi exigido uma atitude responsiva e uma compreensão ativa diante do trabalho de análise.

Tendo como referência os estudos de Bakhtin, entendo por compreensão ativa aquela capaz de produzir contra-palavras, aquela que transforma o ouvinte também em locutor. Para Freitas (2003) somente esse tipo de compreensão ativa é que permite a apreensão dos sentidos enunciados. Essa é uma atitude responsiva pois considera o contexto e os sujeitos da pesquisa, compreendendo a linguagem em todo o seu processo de interação discursiva, dialética, dialógica, ideológica, histórica e cultural, preenche de sentidos em suas palavras.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1988 [1929], p. 41),

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Frente ao exposto, gostaria de salientar que foi justamente a partir da compreensão da ubiquidade da palavra, vista como arena onde se confrontam valores sociais, e do conceito ampliado de discurso, percebido como a língua em sua integridade viva, que escolhi os discursos dos professores pesquisados como fonte de minhas análises.

De acordo com essa premissa, encontrei nas entrevistas *dialógicas recorrentes*, o instrumento potencialmente capaz de auxiliar-me na busca da

compreensão ativa, junto com os professores, dos sentidos construídos para a ampliação do EF e para a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento do ensino.

Compreendo entrevistas dialógicas como uma produção de linguagem, marcada por sua dimensão social, viva, na qual entrevistador e entrevistado interagem verbalmente construindo conhecimentos sobre o fenômeno estudado, portanto, entendo que os dados da pesquisa são construídos nessa relação dialógica, nesse contexto.

Sendo assim, reconheço as quatro professoras¹⁹, sujeitos desta pesquisa, como co-autoras do processo de construção do trabalho que ora se apresenta. Saliento ainda que, com Freitas (2003), percebo o diálogo para além da relação face a face, implicando também uma relação do texto com o contexto, estabelecendo sentidos entre os enunciados. Segundo esta autora,

Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2003, p. 36-37).

As entrevistas foram realizadas individualmente e aconteceram nos espaços das escolas de atuação das professoras, fato que possibilitou a realização de algumas observações referentes a esses espaços. Os horários e os tempos de duração de cada entrevista variaram de acordo com a disponibilidade de cada professora e do desenrolar dos diálogos. Mas, na maioria das vezes as entrevistas aconteceram ao término do horário das aulas, ou, de acordo com a disponibilidade da escola, durante o horário das aulas, mediante a substituição da professora regente pela professora eventual²⁰. A duração média de cada entrevista foi de 1 hora e meia.

Procurei conduzir as entrevistas orientando-me no sentido da compreensão dos fenômenos, utilizando para isso o desenrolar de conversas a partir do tema da

¹⁹ Dediquei a seção 3.3.2 para apresentar estas professoras. Fiz isso por acreditar, coerentemente com o enfoque utilizado, que sem conhecê-las mais profundamente não conseguiria compreendê-las.

²⁰ Professora efetiva ou contratada que permanece na escola para fins de substituição de ausências de professores por motivos eventuais.

ampliação do EF e do trabalho realizado com as crianças de seis anos. Assim, parafraseando Clarice Lispector, posso dizer que os instantes iam me levando insensivelmente a outros e o tema atemático ia se desenrolando sem plano, mas geométrico como figuras sucessivas num caleidoscópio (LISPECTOR, 1973). Diante da compreensão da importância do pesquisador saber ouvir e saber estimular o fluxo natural do diálogo, percebi a necessidade de gravar as entrevistas, não precisando assim ficar preocupada em realizar extensas anotações durante o processo, ficando livre para desenvolver o diálogo. As gravações foram posteriormente transcritas para a realização do processo de análise.

No início, os diálogos eram meio tímidos, principalmente pela presença do gravador, mas durante o processo, e frente à idéia de realizar uma conversa inicial sobre as histórias de vida, o “gelo foi-se quebrando”.

Aguiar e Ozella (2006), preocupados com o rigor da pesquisa, indicam que para a consistência das entrevistas elas devem ser *recorrentes*. Seguindo a indicação desses autores, como mencionado anteriormente, trabalhei com *entrevistas dialógicas recorrentes*. Portanto, após a primeira leitura das transcrições de cada entrevista, um novo encontro era realizado, tendo como objetivo eliminar dúvidas, aprofundar questões e realizar “uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 6).

Ainda zelando pelo rigor da pesquisa, reconhecendo que a gravação das *entrevistas dialógicas recorrentes* registraria apenas as expressões orais e compartilhando das sugestões de Lüdke e André (1986) sobre a importância do pesquisador registrar as suas observações, sentimentos e especulações ao longo do processo de pesquisa, visto que, estes podem ser substanciais à elucidação das questões investigadas, preoquei-me em ir construindo o que chamei de diário de campo. Assim, nesse diário, construído após cada sessão de entrevista, fui registrando tudo o que observava, sentia e especulava. Anotava também, os episódios que entrecruzavam os momentos de entrevistas, que marcavam o processo para além do diálogo face a face com as professoras.

Segundo Kramer (2005), a partir de seus estudos bakhtinianos, para entender o que é dito é preciso conhecer não só o enunciado, mas fundamentalmente o contexto da enunciação. Assim, tendo como objetivo a contextualização das

instituições²¹ envolvidas nesta pesquisa, bem como a compreensão de sentidos construídos a partir do diálogo com os professores investigados, senti a necessidade de conhecer os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dessas instituições. Segundo Goulart (2006, p. 88),

Um projeto político-pedagógico é como uma radiografia do movimento que a escola realiza e pretende realizar para alcançar seu objetivo mais importante: educar, promovendo a produção de conhecimentos e a formação de pessoas íntegras e integradas à sociedade por meio da participação cidadã, de forma autônoma e crítica .

Embora não tenha realizado uma análise de documento compreendida como tal, a leitura cuidadosa dos PPP's ampliou a gama de conhecimentos sobre cada instituição, sobre sua história, sua localização, sua comunidade, seu espaço físico, seus profissionais e, ainda, sobre algumas de suas concepções e dificuldades.

A opção por não realizar a análise documental, através de um estudo aprofundado do conteúdo simbólico contido nos PPP's, foi feita principalmente por compreender, com Lüdke e André (1986), a partir das discussões de Krippendorff, que essa opção, ao sugerir a necessidade de consenso sobre o conteúdo do material analisado, apresenta-se inadequada para as abordagens qualitativas de pesquisa que visam à compreensão.

Para a realização da análise dos dados construídos ao longo da pesquisa empreguei os núcleos de significação²², compreendidos, a partir de Aguiar (2005), como unidades de significação, idéias em torno das quais giram outras idéias, tópicos através dos quais são explicitados emoções, desejos, sentimentos, concepções, crenças, vozes sociais, culturais e conteúdos ideológicos, interpretados como emergentes e contudentes pelo que anunciam, portanto, facilitadores da apreensão dos significados e sentidos. Ainda segundo a autora, a criação dos núcleos de significação representam uma saída para a preocupação fundamental da perspectiva histórico-cultural, que é a busca da historicidade e das contradições constitutivas dos sujeitos para além das aparências.

Menciono ainda que, diante da necessidade inicial de uma definição mais precisa de minha questão de pesquisa, realizei, como parte integrante da

²¹ Dediquei à seção 3.3.1 a apresentação destes contextos, justamente por perceber que conhecer os contextos é essencial para a realização e compreensão desta pesquisa.

²² O processo de construção e análise dos dados a partir dos núcleos de significação será abordado na seção 3.4.

metodologia deste trabalho, o estudo piloto. Este estudo, reconhecido como fase exploratória, se apresentou como fundamental para o estabelecimento dos contatos iniciais, para a elaboração dos critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa e, ainda, para a reflexão sobre a metodologia e os recursos mais adequados a serem utilizados.

3.2 O estudo piloto

Iniciar uma nova caminhada não é nada fácil, embora fascinante. Não sabemos exatamente qual dos caminhos apontados devemos seguir, temos apenas noção da direção em que queremos ir.

Para, a partir da teoria, avançar em direção ao campo de pesquisa e começar a caminhada é necessário dar os primeiros passos, ou seja, é necessário especificar as questões ou pontos críticos, estabelecer contatos iniciais para a entrada no campo de pesquisa e, localizar os informantes e as fontes de dados necessários para o estudo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Frente a essa necessidade de dar os primeiros passos, realizei o estudo piloto, o qual passo a descrever agora.

Optei por realizar este estudo na escola municipal onde trabalhava, justamente por ter sido esse o local de origem de minhas inquietações. Além disto, sabia que, nesta instituição, reconhecida pela comunidade como Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)²³, encontraria professores que estavam discutindo sobre a ampliação do EF e sobre a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento do ensino e que esses professores não hesitariam em me ajudar nesta pesquisa, principalmente por reconhecerem que ela poderia de algum modo ajudá-los.

No período da realização do estudo piloto, mês de abril de 2006, funcionavam nessa escola, em turnos diferentes, duas turmas de 1º ano do EF. Sendo assim,

²³ Menciono o fato de ser reconhecida pela comunidade como EMEI, porque em vias de fato, a partir da LEI N.º 10.075 – de 30 de outubro de 2001, que dispõe sobre a reestruturação da nomenclatura das escolas da rede municipal e dá outras providências, as Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora passaram a ser identificadas como Escola Municipal seguido do nome instituído em Lei que denomina cada uma, incluindo nesse artigo as Escolas de Educação Infantil identificadas por Lei com nomenclatura de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e/ou Pré-Escolar.

após autorização da direção da escola, convidei as duas professoras regentes de turmas a participarem comigo desta fase da pesquisa.

As professoras convidadas, ao aceitarem o convite, solicitaram que seus nomes fossem resguardados, pois desta maneira se sentiram mais livres e seguras para falar o que pensavam, a partir deste acordo, assinamos juntas o consentimento informado e o termo de compromisso²⁴. Ficou também acordado que as entrevistas seriam individuais e seriam gravadas, para que pudessem ser transcritas, na íntegra, posteriormente.

Com o objetivo de não atrapalhar a rotina de vida das professoras, bem como a rotina de aula das turmas, optamos por realizar as entrevistas na própria instituição, nos horários em que as crianças estivessem na aula de Educação Física, visto que, esse horário é destinado a estudos e preparação de material do professor regente.

Diante de minha insegurança, de entrevistadora principiante, fui ao encontro das professoras com um pequeno roteiro contendo as questões que deveriam conduzir a entrevista, no intuito de compreender o que as professoras estavam pensando sobre a ampliação do EF e sobre o atendimento das crianças de seis anos nesse segmento do ensino.

Ao iniciar o processo de entrevistas, tendo o roteiro em mente e “em mãos”, pude perceber, em primeiro lugar, que a utilização de roteiros não funcionaria, porque a cada questão colocada, surgia a necessidade de outra que nem de longe aparecia no roteiro. A cada nova pergunta uma nova possibilidade de diálogo surgia. Outro problema foi o fato de que, sempre que tentava olhar para este roteiro, a procura da próxima pergunta, acabava me perdendo e perdendo movimentos que não poderiam ser gravados por um gravador de áudio.

Em segundo lugar, percebi que o tempo das entrevistas, 50' (cinquenta minutos) referentes ao horário de Educação Física, não era suficiente, nem mesmo adequado, pois, diante da necessidade da professora re-assumir a turma, entregue pelo professor de Educação Física, questões importantes ficavam em aberto, não podendo ser concluídas. Além disto, as interrupções durante as entrevistas eram constantes, visto que, este era o único horário que as professoras tinham para resolverem questões pendentes com a direção, coordenação, pais, entre outros.

²⁴ Apresento nos APÊNDICES B, C, D e E os modelos desses documentos.

Frente a isso, o que era para ser uma entrevista individual semi-estruturada, transformou-se em três momentos de conversas, com cada uma delas. As conversas, de aproximadamente 50' (cinquenta minutos), interrompidas e entrecortadas por vários episódios extras, transformaram-se em momentos valiosos para o direcionamento metodológico desta pesquisa. Então, foi a partir dessa experiência, e apoiada no arcabouço teórico da perspectiva histórico-cultural, que optei por abandonar as entrevistas semi-estruturadas e partir para as entrevistas dialógicas recorrentes.

Além disto, reconhecendo que perdia muitos fatos importantes, para além do diálogo face a face, passível de ser gravado por um gravador de áudio, tais como sentimentos, expressões e especulações, decidi pela construção de um diário de campo, onde anotaria todas essas observações. Outro ponto que precisou ser revisto foi o horário de realização das entrevistas, visto que o horário de Educação Física dos alunos não se apresentou como o mais adequado.

As conversas com as professoras, além de possibilitarem a revisão da metodologia e dos instrumentos a serem utilizados, também possibilitaram algumas compreensões a respeito da questão a ser investigada e dos critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa.

Percebi que, embora a ampliação do EF e a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento do ensino tivessem ocorrido, no Município de Juiz de Fora - MG, no ano de 2004, as professoras ainda não estavam seguras dos efeitos dessa mudança para sua prática. Nas conversas, surgiram questões do tipo, concordar ou não com a nova estrutura do EF; alfabetizar ou não as crianças de seis anos; trabalhar com conteúdos da primeira série ou do terceiro período; como avaliar estas crianças; falta de apoio pedagógico; cobrança por parte dos pais, do sistema e das escolas de EF para que as crianças saiam alfabetizadas já no 1º ano; a importância do lúdico no trabalho com as crianças de seis anos e, ainda, sobre o ritmo dos trabalhos: acelerar para explorar o potencial máximo das crianças ou respeitar o ritmo evitando massacrá-las ou bloqueá-las? Foi então que compreendi que, nesses momentos de conversa, existia, de fato, uma multidão de fios ideológicos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929]). Na tensão dos diálogos se confrontavam valores, concepções e crenças. Entendi ainda que é justamente, a partir dessa tensão que os sentidos vão se construindo.

Mediante tais questões, apresentadas pelas professoras, e analisando a revisão bibliográfica, confirmei minha questão de investigação, qual seja: compreender, através dos discursos, os sentidos que os professores do 1º ano do EF estão construindo para a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento de ensino.

Quanto aos critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, ao perceber, a partir deste estudo piloto, a preocupação em relação à transição dos alunos de uma escola de EI para uma escola de EF, optei por realizar as entrevistas com professores destas duas instituições. Decidi também por realizar entrevistas com quatro professores, sendo dois de cada instituição escolhida, acreditando que, desta forma, ampliaria meu universo empírico e as possibilidades de discussão.

Outra decisão tomada foi a de convidar professores efetivos, que atuassem nas escolas escolhidas por mais de um ano e que, frente ao objetivo desta pesquisa, estivessem atuando no 1º ano do EF de nove anos, ou seja, com crianças de seis anos de idade. A opção por professores efetivos justifica-se pela tentativa de evitar interrupções no processo de pesquisa mediante rescisão de contrato e transferências. Quanto à justificativa para que sejam professores que atuem na escola há mais de um ano, esta se deve ao fato de que esses professores, provavelmente, já estarão mais adaptados a este contexto, conhecendo melhor a dinâmica das instituições. Ressalto que, a percepção da necessidade desses critérios para a escolha dos professores teve sua origem também neste estudo piloto, haja vista, uma das professoras participantes ser contratada e ter apresentando profundo desconforto em comentar algumas situações, justamente pelo ônus de não ser efetiva e por estar se sentido “um peixe fora d’água”, alguém que pegou o “bonde andando”, achando muito difícil “trabalhar numa escola diferente, com filosofia diferente e sem auxílio pedagógico”.

A partir das reflexões originadas no estudo piloto, com intuito de dar prosseguimento às minhas investigações, iniciei a caminhada em direção ao campo de pesquisa. A seguir, passo a descrever esta caminhada, bem como os companheiros de jornada.

3.3 A entrada no campo de pesquisa

Com intuito de localizar Escolas Municipais de EI e Escolas Municipais de EF que trabalhassem com as crianças de seis anos no 1º ano do EF de nove anos recorri ao auxílio da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, que me enviou uma lista com todas as escolas que apresentavam essas características. De posse desta lista, procurei por duas escolas que eu já tivesse tido algum contato e que se localizassem em uma mesma região da cidade.

A opção por escolas conhecidas teve como objetivo a possibilidade de maior receptividade em relação a minha presença e a efetivação da pesquisa, sentimento que pude perceber durante a realização do estudo piloto na escola em que eu trabalhava. Quanto à localização das escolas, o fato de serem próximas facilitaria meu deslocamento entre uma e outra, economizando tempo, algo tão caro neste processo de pesquisa. A proximidade possibilitaria também uma contextualização mais profunda destas duas instituições, as quais provavelmente atenderiam crianças das mesmas comunidades ou de comunidades bem próximas.

Ao procurar na lista escolas com estas características, descobri que havia uma, que apresentava uma característica bastante peculiar. Era uma escola seriada de EF, que nunca havia trabalhado com as crianças de seis anos, e, passaria a atendê-las, pela primeira vez, no 1º ano do EF, no ano de 2007.

A possibilidade de realizar uma pesquisa com duas escolas de contextos percebidos historicamente como diferentes, sendo uma de EI e uma de EF, incluindo aí, o fato de que esta última estaria realizando pela primeira vez o trabalho com as crianças de seis anos, foi algo que me instigou. Diante dessa possibilidade, entrei em contato com a direção da referida escola de EF, que autorizou a realização da pesquisa a partir do ano de 2007, quando estaria recebendo as crianças de seis anos.

Então, a partir da localização da escola Municipal “F”, cheguei à escola Municipal “I”, ambas localizadas na Zona Norte da cidade de Juiz de Fora. A utilização das letras “I” e “F” teve como objetivo a identificação da escola “I” como a escola de EI e da escola “F” como escola de EF. A opção por não utilizar os nomes verdadeiros das escolas, bem como das professoras que aceitaram o convite de

construir comigo esta pesquisa, surgiu da necessidade de preservá-las, possibilitando assim, que os dados fossem construídos com maior fluidez.

Como na escola I, o trabalho com as crianças de seis anos no 1º ano do EF já estava sendo realizado não precisaria aguardar o próximo ano letivo para iniciar a pesquisa. Assim, o próximo passo, foi convidar as professoras dessa escola para participarem comigo da construção desta pesquisa.

Na escola I havia apenas duas turmas de 1º ano, fato que me deixou um pouco apreensiva, visto que, se alguma das professoras não aceitasse o convite eu teria que re-iniciar o processo, escolhendo uma nova escola, onde houvesse dois professores interessados em participar da pesquisa. No entanto, quão imensa foi minha surpresa, quando as professoras, ao receberem o convite, não só o aceitaram como também mostraram imensa satisfação em poder construir comigo esta pesquisa, acreditando que ela poderia contribuir para a elucidação de várias questões que surgiram a partir desta nova formatação do ensino.

No início do ano letivo de 2007, já tendo iniciado a pesquisa na escola I, retornei à escola F e, ao verificar com a direção que duas turmas do 1º ano do EF foram montadas, confirmei a autorização para a realização da pesquisa. Com esta, parti para o convite às professoras as quais também o aceitaram prontamente, principalmente por reconhecerem a contribuição desta com a nova jornada que estavam iniciando.

Após os contatos iniciais, percebi a necessidade de conhecer um pouco mais sobre cada uma das escolas, acreditando que,

Na produção dos discursos, os lugares que as pessoas ocupam interferem no significado produzido, ou seja, o contexto é importante para o entendimento do texto. Na enunciação, os lugares e as condições em que são proferidas as palavras produzem sentidos (KRAMER, 2005, p. 33-34).

Então, apresento a seguir o que pude conhecer e compreender sobre as escolas participantes da pesquisa a partir das informações fornecidas pela direção das escolas, dos dados encontrados nos PPP's e de minhas observações durante o período em que as freqüentei.

3.3.1 Conhecendo as escolas investigadas

A escola “I”

A Escola Municipal I atendia, até o ano de 2003, crianças de quatro a seis anos de idade na EI. No ano de 2004, a partir da resolução 001/2003²⁵, as crianças de seis anos de idade passaram a integrar, nessa escola, o 1º ano do EF.

No ano letivo de 2006, ano em que iniciei a pesquisa de campo na escola I, ela estava atendendo 195 alunos, porém, antes da ampliação do EF e do atendimento às crianças de seis anos no 1º ano desse segmento, o número era bem maior, em média, 250 alunos. Esse fato, analisado junto com a direção da escola, sugere que muitos alunos saíram desta escola municipal, reconhecida pela comunidade como EMEI, para freqüentarem uma escola de EF.

Na região da escola I, existem duas escolas de EF as quais recebem os alunos oriundos da escola I, sendo uma Estadual, que desde 2004 passou a atender as crianças de seis anos e uma Municipal, que passou a atender as crianças de seis anos, pela primeira vez, no ano de 2007, ano em que passou a fazer parte desta pesquisa, na qual foi batizada como escola F. As crianças que freqüentam estas escolas apresentam características sócio-econômicas-culturais bastante diversificadas, sendo a maioria proveniente da classe menos favorecida.

A escola I possui oito turmas, sendo quatro no período da manhã e quatro no período da tarde. Dessas turmas, duas do turno da manhã são do 1º ano do EF, com um total de 34 alunos, o que representa um número muito baixo de alunos. Como dito anteriormente, muitos alunos foram fazer o 1º ano do EF nas escolas Estaduais da região. As justificativas das famílias, segundo a diretora da escola, são: (i) o fato de que na escola Estadual as crianças terão continuidade no EF até o nono ano; (ii) o fato de que na outra escola o horário das aulas são no turno da tarde, e (iii) o fato

²⁵ **Resolução 001/2003: Art 1º** - O Ensino Fundamental, no Município de Juiz de Fora, terá a duração de 9 (nove) anos e poderá ser organizado em ciclos de formação ou em séries anuais de acordo com a Proposta Político-Pedagógica da escola.

Art 2º- A ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos dar-se-á de forma gradativa, iniciando nas escolas que já mantêm o Ensino Fundamental e Educação Infantil, entrando em vigor a partir do ano letivo de 2004, desde que a escola tenha condições físicas para este atendimento.

§ 1º. A matrícula inicial no Ensino Fundamental dar-se-á a partir de 6 (seis) anos de idade, completos até 30 de abril do ano letivo em curso.

de que lá, na escola Estadual, as crianças vão para a 1ª série, “onde o ensino é mais sério”. Este último aspecto sugere a compreensão do espaço de EI ainda como assistencialista e não educacional, o espaço da brincadeira em oposição ao espaço da aprendizagem, o espaço da alegria, do movimento em oposição à seriedade e a responsabilidade do processo ensino/aprendizagem e, ainda, a grande confusão em relação à nomenclatura do ensino, terceiro período da EI – que atendia as crianças de seis anos, 1º ano do EF – que passou a atender as crianças desta idade e, primeira série – que atendia as crianças de sete anos.

Historicamente a primeira série do EF tem sido considerada o marco da entrada no processo de escolarização e, por conseguinte, na alfabetização, enquanto o terceiro período da EI tem sido reconhecido como o período de preparo para a alfabetização e a entrada no EF, tanto que em muitas instituições havia e ainda há a “famosa formatura”, marcando o final do período da EI, o término do tempo para a brincadeira.

A freqüência dos alunos tem sido também um problema na escola I. A diretora salienta justamente que, um dos fatores prejudiciais ao desenvolvimento dos alunos tem sido a baixa freqüência às aulas. Os motivos desse fenômeno, ainda segundo a diretora, referem-se à idéia que os pais/responsáveis têm da EI como sendo o lugar só para brincar e ao fato de as aulas serem no turno da manhã e muitas crianças, até mesmo os responsáveis, apresentarem dificuldades para acordar. O primeiro motivo relatado nos remete ao fato de que algumas famílias não compreendem a importância da EI e o papel do brincar, o que nos leva a refletir sobre a importância da escola integrar cada vez mais a família em seu espaço.

Diante da percepção da importância da integração comunidade e escola a instituição I tem promovido o projeto “Família”. Esse projeto, conforme descreve a direção da escola, é composto por momentos em que a comunidade, juntamente com todos os profissionais da instituição, é chamada a tornar-se parte integrante da escola e responsável tanto por ela como pelo desenvolvimento dos alunos. Com esse objetivo, a escola organiza palestras com profissionais diversos, apresenta as atividades que estão sendo realizadas na escola e os seus objetivos. Ainda segundo a direção da escola, após o projeto “Família”, a comunidade escolar tem estado mais participativa, o que gera expectativas frente à compreensão do papel da EI, do atendimento do 1º ano do EF e da importância da freqüência dos alunos às aulas.

Além disto, os professores se reúnem mensalmente, junto com a diretora da escola, para fins de estudos. Dentre os temas desses estudos aparece a questão do atendimento às crianças de seis anos no EF, bem como sobre as especificidades das crianças dessa faixa etária.

No que concerne ao espaço físico, prevalecem, na escola I, as características de um espaço para o trabalho com a EI. Nesta instituição existem cinco salas de atividades, todas espaçosas e com carteiras adequadas ao tamanho das crianças. As carteiras possuem quatro lugares, facilitando, entre outras coisas, o desenvolvimento de atividades em grupo e a relação entre as crianças. Além das carteiras, as salas possuem cantinhos de leitura, organizados pelas professoras com objetivo de criar um espaço onde diversas atividades de contato com a leitura possam ser realizadas e, ainda, o quadro negro, a mesa e o armário da professora, os cartazes com os ajudantes do dia, os aniversariantes e o calendário anual.

Na escola I, também há um parquinho, localizado em um espaço bem pequeno e cimentado. Nele existe um escorregador, duas gangorras, alguns brinquedos diversos, pneus e duas casinhas, sendo uma de plástico e outra de alvenaria. Observando esse espaço, foi possível perceber que os poucos brinquedos existentes estavam todos em condições bastante precárias. Nos momentos em que as crianças o freqüentavam, uma vez por dia com duração média de quinze minutos, as professoras tentavam contornar a falta de brinquedos para todos, propondo algumas brincadeiras e organizando o tempo de uso de cada material, para que assim, todas as crianças pudessem brincar onde queriam.

A ida ao parquinho era, portanto, um momento tenso, onde muitas discussões ocorriam pela posse de um determinado brinquedo ou pela participação em alguma brincadeira, por vezes, algumas crianças eram chamadas a sentar para acalmar e “pensar”, pois estavam brigando, correndo ou gritando muito. Embora tenso, o momento do parquinho se apresentava como um tempo muito rico, no qual percebi, entre outras coisas, que as crianças estavam aprendendo a se articular, a respeitar e utilizar os espaços que possuíam, a respeitar a vez do outro, a cuidar do pouco material que ainda tinham e, acima de tudo, divertiam-se, criavam, fantasiavam, mesmo que para isto precisassem subverter as ordens estabelecidas pelas professoras. Em certas ocasiões, subvertiam inclusive o momento de sentar para “pensar”. Por várias vezes, percebi que tudo o que estava ao redor do local onde a criança estava sentada se transformava em brinquedo, uma pedrinha solta ou uma

tampinha viravam carrinhos e, não raro, outras crianças que não precisavam sentar para “pensar”, solidarizavam-se com o(a) colega, sentavam-se também e criavam jogos e brincadeiras que pudessem realizar ali, sem sair do lugar. Às vezes as professoras interrompiam as brincadeiras, lembrando que a criança estava ali para “pensar” e não para brincar, mas, em outros momentos, deixavam a brincadeira passar despercebida, apresentando certo alívio por ver as crianças realizando atividades mais calmas do que as constantes correrias e gritarias.

Os banheiros da escola, para uso das crianças, são em número de quatro, sendo dois para os meninos e dois para as meninas. Os bebedouros, assim como os banheiros, são todos adaptados ao tamanho das crianças.

Existe ainda, na escola I, a secretaria, a sala de professores, a despensa, a cozinha, o banheiro dos funcionários, o almoxarifado e uma quadra aberta onde pude presenciar algumas aulas de Educação Física e os ensaios para as festividades de fim de ano. A sala dos professores, local onde as entrevistas foram realizadas, era bastante espaçosa. Nela continham as estantes com livros de formação e livros didáticos, o mimeografo, a caixa onde os professores depositavam os seus modelos de atividades rodadas no mimeografo e uma mesa bem grande, onde os professores sentavam para ler o jornal do dia e para conversarem sobre assuntos diversos. Havia também um quadro onde se fixavam comunicados e circulares da escola. Compreendi esse espaço como muito importante no cotidiano da escola, pois nele a interação entre os professores era privilegiada, conhecimentos diversos eram construídos e as vozes da escola se encontravam.

Enfim, encontrei na escola I, uma escola com características físicas do atendimento a EI, na qual a Diretora fazia o possível para integrá-la à comunidade, a fim de se fazer compreender o processo de implementação da lei nº. 11.274/2006 e, ainda, auxiliar e incentivar os professores nas discussões a esse respeito. Mas é uma escola que também apresenta problemas, dos quais, além dos mencionados, apresento o fato de a Diretora estar exercendo sozinha, há alguns anos, o papel de diretora e coordenadora. No início do ano letivo de 2006 foi encaminhada uma coordenadora para a escola, entretanto esta coordenadora necessitou tirar licença e até o final do ano letivo não havia ocorrido substituição, ficando a diretora novamente sozinha nos trabalhos de articulação entre o administrativo e o pedagógico. Esse fato surge, em certa medida, como justificativa dada pela diretora em relação à dificuldade apresentada em socializar, estudar e discutir com os

professores os Documentos e textos que lhes são enviados, bem como construir um PPP consistente com o coletivo da escola.

Aliás, no que concerne ao PPP propriamente dito, fui avisada pela diretora da escola I que ele se encontrava em fase de construção, mas mesmo assim pude fazer alguns apontamentos. Dentre eles, percebi o quanto a idéia de ser uma escola de EI está enraizada na escola I, visto que, em momento algum aparece o fato de as crianças de seis anos estarem no EF e ser recorrente a menção à referência ao seu trabalho enquanto escola de EI. Todos os itens mencionados no PPP estão ainda descritos de forma bastante superficial e, em momento algum aparecem questões referentes ao trabalho com a alfabetização. Também não aparecem referências aos conteúdos a serem trabalhados em cada série ou aos métodos e técnicas a serem utilizados.

Embora em fase inicial de sua construção e apresentar superficialmente seus itens principais, é possível dizer, a partir de minhas observações, que a escola I tem buscado ampliar seu PPP e tem se esforçado muito para isto, haja vista suas reuniões de estudo. Já utiliza termos apropriados para se referir ao reconhecimento da infância enquanto categoria social, bem como à educação da infância da criança pequena como aquela que envolve dois processos indissociáveis e complementares: o cuidar e o educar. Também encontrei várias referências à importância da brincadeira e à possibilidade de a criança aprender brincando.

A escola “F”

A Escola Municipal F foi criada no ano de 1979 com objetivo de oferecer as séries iniciais do EF. Quando criada possuía apenas cinco salas de atividades, mas atualmente é considerada uma das maiores escolas de Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, possuindo quatorze salas de atividades, atendendo aproximadamente 1.200 alunos entre o 1º ano do EF de nove anos (a partir de 2007), o Ensino Médio (EJA) e o Projeto Caminhar (Suplência). Os alunos atendidos são, em sua maioria, provenientes de classe sócio-econômica muito baixa.

Além das salas de aula a escola F possui a sala de professores, a sala da coordenação, um anfiteatro, uma biblioteca, a secretaria, a sala da direção, uma

quadra poliesportiva pavimentada e coberta, uma sala de informática, a cozinha, o refeitório, os banheiros de alunos (masculino e feminino), um banheiro para professores e os bebedouros adaptados com degraus para o atendimento das crianças menores. As características físicas e materiais são de uma escola culturalmente reconhecida como sendo de EF, visto que não possui banheiros ou carteiras adaptadas para os alunos menores, bem como não possui um parquinho.

O atendimento às crianças de seis anos no 1º ano do EF começou a ser pensado nessa escola no ano de 2006 como uma das estratégias para a diminuição dos índices de repetência no 2º ano (crianças de 7 anos). A equipe diretiva considerou o fato de que alguns alunos entravam na escola pela primeira vez aos sete anos e que outros vinham de escolas menores e demoravam a se adaptar ao sistema da escola. Assim, entrando aos seis anos, no 1º ano do EF, as crianças teriam um prazo maior para se adaptarem a escola e para desenvolverem suas aprendizagens. Outro fator que ponderaram foi o de que seria interessante que as crianças fizessem todo o EF em uma mesma escola, evitando a ruptura entre o 1º e o 2º ano do EF, dilema há muito vivenciado entre o 3º período da EI e 1º série EF.

Frente à possibilidade do atendimento às crianças de seis anos na escola F a partir do ano de 2007, uma das professoras da referida escola se inscreveu no projeto “O Ensino Fundamental de nove anos”, organizado pela SE, com intuito de compreender melhor como seria esse trabalho e, assim, caso essa turma realmente passasse a existir na escola, ela estaria mais preparada para trabalhar com as crianças de seis anos.

De fato, no ano de 2007 o atendimento às crianças de seis anos foi iniciado na escola F. Foram abertas três turmas no turno da tarde, com aproximadamente 20 alunos cada uma. A professora que participou do projeto da SE durante o ano de 2006 ficou responsável por uma das turmas e, além de continuar participando do projeto e concordar em ser a multiplicadora deste na escola, aceitou ser um dos sujeitos desta pesquisa.

Convidei as outras duas professoras responsáveis pelas turmas do 1º ano a participarem também, mas, por motivos de incompatibilidade de horários para a realização das entrevistas, apenas uma aceitou o convite. Como já estava previsto na metodologia que realizaria a pesquisa com quatro professores do 1º ano este fato não prejudicou o andamento da investigação.

Durante minha estada na escola F pude observar que as crianças pareciam estar bem adaptadas ao novo espaço físico, bem maior do que as escolas de origem da maioria que havia freqüentado a EI. Observei também que, na tentativa de compensar a falta do parquinho, as professoras trabalhavam com atividades livres e/ou dirigidas, fora da sala, utilizando jogos e brinquedos confeccionados por elas ou pelas próprias crianças. Outra atividade que parecia buscar compensar esta falta era a ida ao espaço da biblioteca, onde as crianças realizavam atividades diversas. A falta de carteiras adaptadas ao atendimento às crianças menores era compensada pelas próprias crianças que, em alguns momentos, ajoelhavam-se nas carteiras para dar altura. O fato das carteiras serem individuais não se apresentou como problema, pois as professoras realizavam trabalhos em grupos juntando as carteiras. Presenciei também algumas atividades realizadas no chão da sala, como rodinhas de conversa e ensaios de músicas.

Ressalto que, embora a escola I apresentasse características físicas mais adequadas ao atendimento das crianças menores e embora a escola F estivesse fazendo o possível para adequar seu espaço a este atendimento, o espaço de ambas estava muito aquém do que realmente atenderia a demanda dessa faixa etária.

O recreio das turmas de 1º ano era realizado em horário diferente das demais turmas, uma tentativa de resguardar as crianças menores de acidentes em brincadeiras com as crianças maiores. Durante o recreio, que durava em média quinze minutos, as crianças merendavam os lanches que traziam de casa, brincavam de pique, corriam, gritavam, sentavam em rodinhas para brincarem com alguns brinquedos, também trazidos de casa. Devido ao excesso de correria, muitas vezes as crianças eram chamadas à atenção e convidadas a sentarem-se para acalmar um pouquinho. Acredito que a falta de brinquedos e do parquinho contribuía muito para essa agitação no recreio.

Outra observação que julgo pertinente é o fato de que as professoras do 1º ano, exceto a que estava participando do grupo da SE, não tinham conhecimento dos documentos sobre a ampliação do EF, fato gerado provavelmente por ser uma escola maior, o que tem dificultado a articulação de encontros para estudos e divulgações de materiais entre os professores. Observei ainda que o atendimento às crianças de seis anos nessa escola não foi uma decisão unânime, pois em conversas informais com alguns professores da instituição ouvi declarações contra o

atendimento, por acreditarem que a escola, principalmente em termos de espaço físico e material, não estava preparada para realizá-lo. Além disto, observei por parte de alguns profissionais da escola um tom pejorativo ao se dirigirem às turmas de seis anos como as “Turmas do Prézinho” ou se dirigirem às professoras como as “Meninas do Pré”. Conforme indaga Kramer (2005): será que na EI temos mesmo meninas no lugar de professoras? Tais fatos me levaram novamente a pensar sobre a importância da articulação de encontros e estudos pelo corpo docente da escola e sobre a importância da integração entre seus profissionais.

Assim como na escola I, senti falta de um PPP mais consistente e coeso com as decisões do coletivo da escola, mas, também fui avisada, pelo seu diretor que o PPP está em fase de construção e que algumas mudanças estavam sendo realizadas mediante solicitação da SE (como, por exemplo, a explicitação da concepção de infância e de aprendizagem defendida pela escola, o esclarecimento dos critérios de organização das turmas e organização curricular, a especificação dos critérios de avaliação e das metodologias utilizadas).

A questão central apresentada no PPP da escola F se refere à eliminação da cultura da repetência através de um ensino de qualidade para todos, mas o que consideram como qualidade não foi especificado, assim como não havia nenhuma menção ao atendimento às crianças de seis anos no EF, nem mesmo como sendo uma das formas de amenizar os índices de repetência, como foi sugerido pela equipe diretiva. Também não encontrei questões mais específicas sobre como deverá ocorrer o trabalho referente ao processo de alfabetização e como este será avaliado.

Enfim, as questões também estavam colocadas ainda de forma superficial, mas como fui informada a respeito de estar o PPP em fase de construção e revisão quero acreditar que essas e outras questões ainda serão discutidas pelos profissionais da escola e contempladas em seu PPP.

3.3.2 Conhecendo as professoras sujeitos da pesquisa

Tendo em mente o objetivo proposto para esta pesquisa, bem como sua fundamentação na perspectiva histórico-cultural, após conhecer um pouco mais as escolas, procurei conhecer também o perfil das professoras que aceitaram participar e construir comigo esta pesquisa.

Saber que eram efetivas, que trabalhavam na escola há mais de um ano e que atuavam com as crianças de seis anos no 1º ano do EF, não era o suficiente para alguém que queria compreendê-las e compreender os sentidos que estavam construindo para a ampliação do EF e para a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento do ensino. Para compreender é preciso muito mais que simplesmente conhecer e descrever. Para compreender, segundo Aguiar (2003), é preciso estabelecer relações que até então não haviam sido feitas, detectar a gênese de alguns fatos e afastar-se de explicações naturalizantes.

Além disto, estou realizando uma pesquisa com seres humanos, com pessoas que se constituíram através das relações dialéticas estabelecidas com seu meio histórico e cultural. Portanto, são pessoas únicas, singulares e, ao mesmo tempo, históricas. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 2),

O homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões –, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

Ressalto ainda que conversar sobre a história de vida de cada uma, também foi uma das formas que encontrei para “quebrar o gelo” inicial, pois, mesmo que todas tenham aceitado com certo entusiasmo participar deste estudo, o início é um tanto quanto constrangedor. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34) “Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Por tudo isso e por concordar com Kramer (2005) que as histórias de vida são como a memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro, julguei ser importante conhecer um pouco da história de cada uma das professoras desta pesquisa. Com este intuito marquei um primeiro encontro

com cada uma das quatro professoras. Nestes encontros, realizados em horários alternados de acordo com a disponibilidade de cada professora, contei um pouco da minha história e da história desta pesquisa, em seguida, disse que também gostaria de saber um pouco sobre suas histórias.

Apresentarei, então, a partir de agora, um pouco sobre cada uma das professoras. Mas, antes de qualquer coisa, gostaria de salientar que, todas elas, ao serem solicitadas a falar um pouquinho de si, um pouquinho de sua história pessoal e profissional, fizeram-no naturalmente, mas de forma bastante direta, rápida e muito voltada para as referências profissionais, exceto a professora “Valéria - F”²⁶.

Essa professora foi a que mais resistiu inicialmente. Embora tenha aceitado prontamente o convite, sempre que marcávamos para conversar acontecia algum imprevisto. Ou ela tinha que ir embora para resolver problemas pessoais, ou esquecia de marcar com a professora que deveria substituí-la enquanto conversávamos, dentre outros motivos. Até que um dia, fiquei na escola até o final da aula e, quando ela saiu para ir embora fui ao seu encontro. Como estávamos indo na mesma direção, perguntei se poderia fazer-lhe companhia. Frente à resposta positiva, percebi minha grande oportunidade de aproximação. Fomos conversando informalmente até o ponto de ônibus, os assuntos eram variados, até que ela começou a falar sobre sua correria diária e sobre sua ansiedade com relação ao seu trabalho com as crianças de seis anos. A partir daí, ela perdeu três ônibus, porque não queríamos parar de conversar. E, para minha surpresa, ela marcou para que eu fosse na escola conversar com ela no dia seguinte. Assim, nossa relação foi se estreitando e esta professora foi a que apresentou sua história com maior intensidade. Descobri que isso só foi possível porque ela percebeu que o que eu queria era conversar, refletir e construir conhecimentos juntas e não tinha a intenção de julgar seu trabalho ou fazer perguntas sobre fatos que ela nem mesmo estava certa de que saberia responder. Aprendi muito com ela, principalmente sobre a importância do primeiro contato e da importância do sentimento de aceitação e cumplicidade.

Agora sim, vamos às apresentações.

²⁶ Por motivos já comentados na metodologia desta pesquisa, combinei, com as professoras, que seus nomes seriam resguardados. Porém, com intuito de que elas se reconhecessem neste processo, utilizei nomes fictícios escolhidos por elas. Além disto, para que fosse possível identificar, ao longo da pesquisa, quais professoras representavam a escola de EI e quais representavam a escola de EF, acrescentei aos nomes escolhidos a letra da escola, qual seja “I” ou “F”.

As professoras da escola “I”

Cris I é Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e é Especialista em Psicopedagogia. Atua no magistério desde 1996, sendo que, no ano de 2000 foi efetivada na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e, desde 2003 trabalha na escola “I” como professora efetiva. Com crianças de seis anos começou a trabalhar em 2003, tendo feito esta opção por gostar do trabalho com a EI, com o início da vida escolar, quando considera encontrar as crianças mais empolgadas e, ainda, por conseguir trabalhar com o processo de alfabetização de forma mais lúdica, por meio de jogos, brincadeiras, cantigas e contos de fadas.

Margarida I, por sua vez, é graduada em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES). É Mestre em Literatura, tendo obtido o título também pelo CES. Começou a trabalhar no magistério no ano de 1991, com EF e Ensino Médio. Foi efetivada na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora em 2000, e, no ano seguinte, foi trabalhar na escola “I”. Dos seis anos em que estava trabalhando nessa escola, três foram dedicados ao trabalho com as crianças de seis anos. A opção pelo trabalho com crianças menores surgiu por gostar de atuar na EI e por acreditar que essa fase é muito importante para a realização de atividades com a literatura.

As professoras da escola “F”

Sofia F é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Estácio de Sá e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFJF.

Entretanto, sua primeira opção de formação foi Psicologia, da qual desistiu após não passar em seu primeiro vestibular. A partir daí, começou a procurar outro curso, com o qual sentisse afinidade e que pudesse fazer no turno da noite, uma vez que durante o dia trabalhava em um escritório. Foi então que optou pelo curso de Pedagogia, acreditando que nele também teria algum contato com temas da Psicologia.

Durante o Curso de Pedagogia viveu um grande conflito, pois, embora gostasse de criança e estivesse gostando da parte teórica do curso não conseguia se imaginar atuando em uma sala de aula. Porém, após o término do curso e frente à necessidade de trabalhar, *Sofia F* participou do concurso para professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Tendo sido aprovada, *Sofia F* foi atuar como professora, iniciando suas atividades como contratada em uma turma de EI e, segundo ela, teve uma grande surpresa ao se apaixonar pela atividade, mesmo tendo enfrentado muitas dificuldades no início devido sua inexperiência – “Chorei muito indo embora para casa, mas comecei a me apaixonar”.

No ano seguinte saiu a efetivação e *Sofia F* foi trabalhar na escola onde esta pesquisa foi realizada. Ela está atuando no magistério há quatro anos, sendo que há três é efetiva nesta escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Nesses últimos três anos trabalhou com uma turma de 2º ano (crianças de sete anos), uma turma de terceiro ano (crianças de oito anos) e, atualmente, está trabalhando com uma turma de 1º ano (crianças de seis anos).

Trabalhar com as crianças de seis anos foi uma opção de *Sofia F* por se identificar mais com o trabalho voltado às crianças menores, inclusive pela disciplina. Segundo ela, esta questão é mais difícil em relação às crianças maiores e, embora as crianças menores falem muito, brinquem, andem pela sala, isto é muito diferente de indisciplina. Outro fator que auxiliou a opção foi a insegurança frente ao trabalho com os conteúdos apresentados nas demais séries e o fato de não existir, no 1º ano, a carga da reprovação.

De acordo com *Sofia F*, trabalhar com as crianças de seis anos, foi mesmo uma opção, “por gosto mesmo, diferente da maioria que fica com o 1º ano por falta de opção”. Por este motivo, estava, desde o ano passado, participando do projeto da SE –“O Ensino Fundamental de Nove anos”, buscando preparar-se para o trabalho com essas crianças assim que as turmas de 2007 fossem montadas. Também com esse objetivo, dedicou um bom tempo à procura de materiais que pudessem auxiliá-la na nova caminhada, no novo desafio.

Valéria F fez magistério por indicação da mãe, visto que este curso lhe daria uma profissão e lhe possibilitaria ajudar em casa financeiramente. Logo que se formou começou a trabalhar com uma turma de EI em uma escola particular identificando-se com a atividade. Porém, ainda não estava certa de que era o que queria para sua vida profissional, o que a levou a estudar para o concurso da Polícia

Federal. Não passou no concurso e nesse meio tempo descobriu que realmente gostava de dar aulas. Acabou passando no concurso da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora e foi dar aulas para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora tivesse enfrentado dificuldades devido a pouca idade e a inexperiência, acabou gostando e se envolvendo muito com esse trabalho, exercendo a atividade por cinco anos.

Justamente por se envolver com as turmas da EJA e por ter-se deparado com uma turma que considerou “difícil”, constituída por adolescentes com dificuldades econômicas muito grandes, alguns ex-detentos ou saídos de internatos para menores infratores, entre outras, *Valéria F* resolveu dedicar-se mais aos estudos. Passou então a participar do grupo de estudos da SE que discutia sobre o trabalho com a EJA e decidiu retornar a faculdade, não para estudar sobre práticas pedagógicas, pois considerava já ter aprendido muito com sua própria prática, mas para estudar algo que a fizesse compreender essas questões sociais problemáticas vivenciadas na turma da EJA. Desta forma, optou por fazer faculdade de Serviço Social. Adorou o curso e não consegue imaginar sua prática pedagógica desvinculada de tudo o que estudou, assim como não consegue ver objetivo no curso que fez sem sua sala de aula. *Valéria F* fez ainda especialização em Arte e Educação.

Valéria F acabou vindo para a escola de EF participante desta pesquisa por problemas de vaga. A turma em que atuava fechou e ela teve que escolher outra escola para trabalhar. Inicialmente trabalhou também com uma turma da EJA, mas como esta também fechou e ela não queria mais mudar de escola optou em mudar de turno e trabalhar com as crianças de seis anos, pois também se identifica com o trabalho nessa faixa etária. Afinal, seu início profissional foi com as crianças menores, além disso, caso a turma não abrisse talvez *Valéria F* tivesse que mudar de escola novamente. Outro motivo que levou *Valéria* a optar pelo trabalho com as crianças de seis foi a oportunidade de se sentir mais próxima de seu filho, segundo ela, o seu maior sonho sempre foi ser mãe e agora que realizou este sonho diz que passou a ver seus alunos como se fossem seus filhos, querendo para eles o mesmo que quer para o seu filho.

Ao conversar com as professoras percebi que a opção pelo magistério nem sempre foi opção, mas, em alguns casos, a falta dela. E ainda, ou a necessidade de trabalhar, ou a necessidade de adequar-se a um curso que oportunizasse a dupla

jornada – estudo e trabalho – e/ou ainda a vocação e a proximidade do papel de mãe. Quanto à opção pelo trabalho com crianças menores e com crianças de seis anos, observei várias tendências: o gosto em atuar com crianças menores, a insegurança em trabalhar com conteúdos das séries mais avançadas, a questão referente a disciplina (por ser considerada menos complicada), o processo de aprovação e reprovação, o sentir-se mais à-vontade em realizar um trabalho que envolva o lúdico, a fantasia, as atividades livres e as atividades com literatura de forma mais prazerosa.

Outra questão observada diz respeito ao fato de que três, entre as quatro professoras entrevistadas, estavam participando do projeto “O Ensino Fundamental de nove anos” organizado pela Secretaria de Educação. Fato que considero importante, pois revela tanto o interesse das professoras em adequar seu trabalho à nova realidade, bem como a busca de respostas frente às inseguranças originadas com a nova estruturação do ensino. Percebendo a pesquisa como um processo dinâmico, no qual a metodologia e os instrumentos devem adequar-se aos acontecimentos que vão despontando, achei que minha participação nesse projeto poderia me auxiliar na construção e compreensão de dados importantes sobre os sentidos que as professoras estavam construindo para a ampliação do EF e para a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento, mesmo que esta participação não estivesse programada inicialmente. Além disso, como professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, atuando na EI e nos anos iniciais do EF, fui convidada pela direção da escola em que trabalho a participar de tal projeto como uma das representantes da instituição.

Portanto, mediante autorização da Secretária de Educação, descrevo a seguir os objetivos e algumas das principais características do referido projeto – “O Ensino Fundamental de nove anos”.

3.3.3 Conhecendo o projeto da Secretaria de Educação de Juiz de Fora: “O Ensino Fundamental de nove anos”

Este projeto, iniciado no segundo semestre do ano de 2006, aberto a todos os professores do EF, tem como objetivo discutir as propostas pedagógicas dos professores que atuam nos anos iniciais do EF. As reuniões são mensais, organizadas como um espaço de (re)significações do ensinar e aprender nas etapas iniciais do EF. Nelas o grupo iniciou o processo de construção do documento norteador para a organização do trabalho das escolas da Rede Municipal de ensino de Juiz de Fora em relação ao trabalho nos anos iniciais do EF²⁷.

Durante o segundo semestre do ano de 2006 foram realizados quatro encontros, mediados por uma equipe da Secretaria de Educação, do Departamento do EF, que versaram sobre: (i) a infância no contexto do EF de nove anos; (ii) a organização do espaço e do tempo no contexto do EF de nove anos; (iii) a concepção de alfabetização/letramento no contexto do EF de nove anos; e (iv) a avaliação no contexto do EF de nove anos.

Ao final dos quatro encontros realizados no ano de 2006 foi elaborada uma primeira versão do documento “O Ensino Fundamental de nove anos: orientações iniciais”. Essa primeira versão foi construída a partir das discussões realizadas nos encontros tendo sido discutida e revisada, em conjunto, pelo grupo de professores participantes do projeto e pelas mediadoras responsáveis pelo mesmo. Os próximos passos serão a revisão e posteriormente a publicação e divulgação da versão final.

Ao longo do ano letivo de 2007, em continuidade ao projeto, foram realizados encontros com objetivos de compreender e aprofundar as questões referentes ao processo de alfabetização/letramento, uma vez que este foi o tema de maior polêmica nos encontros anteriores, e, ainda, de construir com o grupo de professores os eixos orientadores do trabalho pedagógico. Ao final do ano de 2007, foi apresentada e discutida pelo grupo a versão preliminar dos eixos norteadores, denominada pelo grupo de “Alfabetização e Letramento: pensando os eixos orientadores do trabalho pedagógico”. A apresentação e discussão de tal versão foi considerada pelo grupo como de suma importância, pois será transformada em um

²⁷ Informações fornecidas pela equipe responsável pelo projeto na Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

documento da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Por esse motivo o grupo solicitou que fosse dada continuidade da revisão de tal versão no ano letivo de 2008 e a solicitação foi acatada pela equipe responsável pelo desenvolvimento do projeto.

A dinâmica dos encontros foi bastante diversificada, aliando apresentações, relatos de experiências, debates sobre o que tem ocorrido na prática cotidiana das salas de aula aliados a discussões teóricas, com base em autores que têm discutido o tema da ampliação do EF. Minha participação oportunizou-me observar o desenvolvimento do projeto “O Ensino Fundamental de nove anos” e compreender a importância da organização de grupos de estudos, da formação continuada e em contexto, como espaços de aprendizagens, discussões teóricas e práticas. Estando articulados os professores podem exigir condições melhores de trabalho e construir juntos uma educação de qualidade para todos.

3.4 O processo utilizado para organização e a análise dos dados

As transcrições das conversas empreendidas nas três entrevistas realizadas com cada uma das quatro professoras, no período referente aos anos letivos de 2006 e 2007, possibilitaram a reflexão sobre vários aspectos do atendimento das crianças de seis anos no EF. Esses aspectos, organizados e entrecruzados com os dados das anotações do diário de campo, com as leituras dos PPP's e com a teoria estudada, geraram núcleos de significação. Eles possibilitaram a construção de conhecimentos e reflexões sobre a prática das professoras do primeiro ano, bem como o vislumbre de alguns pontos passíveis de modificação frente ao trabalho com estas crianças.

Os procedimentos utilizados para a realização da análise através dos núcleos de significação se pautaram nos estudos de Aguiar (2005) e Aguiar e Ozella (2006). Assim, a partir das contribuições desses autores, empreendi inicialmente uma leitura flutuante das transcrições das entrevistas e das anotações do diário de campo, procurando me familiarizar com o conteúdo destas. A partir dessa primeira leitura inicial, fui destacando o que era recorrente em suas falas e o que mais chamava a atenção. Assim, fui organizando os pré-indicadores para a construção dos núcleos, quais sejam: objetivos da mudança; sentimentos frente à mudança (medo,

angústias, insegurança, revolta, desamparo por falta de apoio, pressão, cobrança, falta de autonomia); dicotomia e divergência entre EI e EF; diferentes concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem; contradições e ambigüidades sobre o papel do professor; o papel da escola de EF e da escola de EI; a opção em ser professor nesse segmento de ensino; desconhecimento das orientações oficiais; falta de materiais de apoio; preocupação com a alfabetização (se alfabetiza ou não); como trabalhar alfabetização com as crianças de seis anos; opção por mais conteúdo menos brincadeira; importância da formação continuada; importância de grupos de estudo.

Após a organização dos pré-indicadores empreendi uma segunda leitura, a fim de reuni-los e agrupá-los em um conjunto de indicadores, que apresento no quadro a seguir:

INDICADORES	CONTEÚDOS
Os objetivos da mudança na voz do professor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Político. 2. Social. 3. Econômico. 4. Pedagógico. 5. Aspectos positivos. 6. Aspectos negativos.
O Professor frente à nova organização do ensino: desafios e impactos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desestabilização necessária/ Zona de instabilidade. 2. Resistência velada. 3. Medos. 4. Angústia. 5. Insegurança. 6. Desamparo. 7. Desconhecimento do material legal e oficial. 8. Pressões e cobranças. 9. Revolta. 10. Alívio voltado para o próprio umbigo-(não perder a vaga na escola). 11. Percepção da dicotomia, divergências e polarizações entre culturas arraigadas da EI e cultura do EF.

O papel do professor-como se reconhecem-(re)significando papéis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opção pela profissão ou profissão por falta de opção. 2. Motivo da opção pelo trabalho com as crianças pequenas (contradições e ambigüidades). 3. Professores/ educadores/ mediadores/ garçons/ jardineiros/ alfabetizadores/ pipoqueiros/ cuidadores / tarefeiros/ etc.
(Re)organização do trabalho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepção de EI (não sistematizada/ informal/ socialização/ experimentação/ período preparatório/ abordagens mais naturalísticas). 2. Concepção de EF (sistematizado/ formal/ transmissão de conteúdos/ abordagens mais diretas). 3. Concepção de desenvolvimento e aprendizagem. 4. O papel da educação escolar na perspectiva dos professores. 5. Concepção de infância e de criança. 6. Relação entre o lúdico e a aprendizagem. 7. Alfabetização em foco (problema ou solução, melhor idade para ser alfabetizado, discussões sobre métodos e metodologias).

Quadro 1 - Conjunto de indicadores organizados a partir dos artefatos da pesquisa

A partir da organização desses indicadores empreendi uma nova leitura, considerando agora o conjunto de indicadores formados e iniciando um processo de organização e nomeação dos núcleos de significação.

Mesmo reconhecendo que todo processo desta pesquisa foi construtivo/interpretativo, compreendi, com Aguiar e Ozella (2006), que neste momento estava avançando, mais profundamente, do empírico para o interpretativo. Verificando as transformações e contradições que ocorreram no processo de construção dos sentidos, indo além do aparente, considerei as condições subjetivas, contextuais e históricas. No quadro 2 apresento como os núcleos de significação ficaram organizados.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	CONTEÚDOS
1- Compreendendo a nova organização do ensino: impactos e desafios.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos da mudança. 2. Sentimentos surgidos. 3. Desestabilizações. 4. O foco na alfabetização.
2- Refletindo sobre infância, desenvolvimento e aprendizagem.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepção de infância. 2. Concepção de desenvolvimento e aprendizagem. 3. O papel da escola e do professor.
3- Pensando sobre dicotomias.	<ol style="list-style-type: none"> 1. EI x EF. 2. 1º ano x 2º ano. 3. Lúdico x Aprendizagem. 4. Município x Estado.

Quadro 2 - Organização e nomeação dos núcleos de significação

Assim, a partir dos núcleos de significação estabelecidos e nomeados, iniciei as análises, em um movimento de articulação entre as falas das entrevistadas, as anotações do diário de campo, a leitura dos PPP's, o contexto histórico-cultural e a teoria estudada. Busquei compreender o sujeito em sua totalidade, procurando construir junto com eles os sentidos para a ampliação do EF e para o atendimento das crianças de seis anos nesse segmento do ensino. Nos próximos itens desta dissertação apresentarei as análises empreendidas a partir de cada um desses núcleos.

Ressalto que a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige rigor intelectual e muita dedicação, não existindo forma melhor ou mais correta. Requer sistematização e coerência com o referencial teórico adotado e com o objetivo do estudo (PATTON apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Portanto, julgo pertinente explicitar que esta pesquisa foi se delineando de forma “artesanal”, a partir da relação intrínseca entre os dados empíricos e a base teórica. Ou seja, ela foi se constituindo em um intenso diálogo entre o que emergia das entrevistas, das notas de campo, das leituras dos Projetos Político-Pedagógicos com os estudos teóricos. Esse diálogo intrínseco e intenso entre a teoria e os dados

empíricos, ao longo do processo de pesquisa, foi realizado com objetivo de proporcionar análises mais consistentes, menos desarmadas.

Após ter-me apresentado, ter apresentado a forma como o tema tem sido abordado pela literatura, ter apresentado o referencial teórico adotado, a metodologia adotada, os instrumentos utilizados, os contextos, os sujeitos e o processo utilizado para a construção e análise dos dados, seguem nos próximos itens as considerações realizadas a partir de cada núcleo de significação organizado. Para isso aprofundarei questões teóricas transpassando-as às falas das professoras e aos artefatos construídos ao longo da pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Compreendendo que todo processo histórico é marcado por contradições, gerando interpretações variadas que influem diretamente na transposição da prescrição para a prática, dediquei-me a dialogar com quatro professoras do 1º ano do EF, buscando compreender, através dos discursos, os sentidos que elas estariam construindo para a inclusão das crianças de seis anos neste segmento do ensino.

A partir dos diálogos com essas professoras, pude organizar três núcleos de significação, através dos quais se apresentam as compreensões dessas professoras a respeito da nova organização do ensino e como estas foram se constituindo. Assim, neste capítulo, apresento as discussões, as análises e as interpretações empreendidas a partir das três categorias organizadas, a saber: (i) a nova organização do ensino: impactos e desafios; (ii) infância, desenvolvimento e aprendizagem; e (iii) reflexões sobre dicotomias.

4.1 A nova organização do ensino: impactos e desafios

Nesta primeira seção apresento a compreensão das professoras a respeito dos objetivos desta mudança no cenário educacional brasileiro, bem como as emoções que surgiram frente a ela e o foco que foi dado ao processo de alfabetização.

4.1.1 Objetivos da mudança no discurso das professoras

A obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade no EF, de acordo com os documentos do MEC (2004/2006) e com a coletânea da UFMG (2004), é reconhecida como estratégia de equalização cultural, oportunizando a todos o que era possível somente para alguns e relacionando o aumento do

número de anos de educação escolar a maiores oportunidades de aprendizagem, principalmente para aqueles pertencentes aos setores populares.

Para Batista (2006, p. 2), a ampliação do EF vem, também, para tentar superar o atraso do qual padece a educação brasileira, afinal,

A duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina [...] o Brasil era o único país da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como na América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco.

Entretanto, está bem claro nos documentos do MEC (2004/2006) que o desenvolvimento da aprendizagem com qualidade dependerá não somente deste aumento de tempo de permanência na escola, mas principalmente de como esse tempo será aproveitado.

Como expus, no capítulo referente à revisão bibliográfica, alguns autores como Santos & Vieira (2006), Martins (2006) e Duran (2006), mencionaram preocupações com as várias interpretações que podem emergir de uma proposta desta natureza, analisando, a partir de suas observações, que geralmente há problemas de compreensão na análise de materiais utilizados na divulgação de diretrizes de governo, por parte dos professores. Além disto, na própria coletânea da UFMG (2004) há referências ao fato de que, mudanças no âmbito educacional podem apresentar problemas quando são implantadas apenas como solução para diminuição das taxas de reprovação, sem uma efetiva preocupação com a aprendizagem. Isso ocorre muitas vezes quando as mudanças acontecem sem a devida adesão e compreensão dos professores.

Reconhecendo que a qualidade do aproveitamento do tempo destinado à educação escolar depende, em grande parte, da prática das professoras e que esta, por sua vez, vai depender do que as professoras estão compreendendo como objetivo da implementação da obrigatoriedade escolar aos seis anos, busquei refletir com elas tais questões. Assim, com este intuito, dialoguei com cada uma das docentes, mobilizando reflexões sobre os possíveis motivos que teriam gerado a ampliação do EF e sobre os objetivos da obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos neste segmento do ensino.

Logo de início, em uma conversa com a professora Margarida I, pude confirmar a multiplicidade de sentidos que estavam sendo suscitados pela inclusão das crianças de seis anos no EF, quando esta fez o seguinte relato: “Existem diferentes perspectivas de como trabalhar com estas crianças, para alguns foi só mudança de nomenclatura, para outros foi transposição do trabalho da primeira série para o terceiro período”.

A partir da afirmação de Margarida I, compreendi que, o contexto em que as professoras estavam atuando, de fato, influenciaria suas análises a respeito da mudança na organização do sistema de ensino brasileiro, o que corrobora o arcabouço teórico desta pesquisa, baseado na perspectiva histórico-cultural. A partir desse referencial, compreendo que o sujeito que se revela na linguagem não é individual, mas sim coletivo. O outro que se revela pelo discurso apresenta uma multiplicidade de vozes que, para além de suas experiências individuais, revela suas experiências coletivas.

Assim, embora as quatro professoras tenham relacionado como objetivos principais das Leis nº. 11.114 (BRASIL/MEC, 2005) e 11.274 (BRASIL/MEC, 2006) questões políticas e financeiras, visando minimizar as estatísticas relacionadas às taxas de analfabetismo, ampliar vagas e arrecadar verbas, sem a devida preocupação com a qualidade deste atendimento, foram também apresentadas questões mais relacionadas às suas experiências práticas. Enquanto para Margarida I e Cris I, que estavam atuando em uma escola que já atendia as crianças de seis anos, a mudança inicialmente não afetou muito, parecendo apenas uma mudança de nomenclatura, para Sofia F e Valéria F, que estavam pela primeira vez trabalhando com as crianças de seis anos em uma escola de EF, essa mudança gerou novas possibilidades e reflexões mais particulares a respeito de seus objetivos. Tais questões podem ser percebidas nas seguintes falas:

Tudo é velho, mas veio com estrutura diferente que faz parecer que é novo. Tudo continua como antes, a diferença é que o Estado não dava esta prioridade e agora dá. A ampliação do EF foi uma questão política mesmo, de propaganda, porque tá na mídia todo tempo que o Estado de Minas Gerais agora atende às crianças de seis anos mais cedo na escola. Mas não mostra como está sendo este atendimento. Não houve investimento na melhora deste atendimento. (MARGARIDA I)

No início achei que era só financeiro, o que chegou para a gente é que com a ampliação, os alunos da EI, que não recebiam a verba do FUNDEF, passariam a receber. Então, quando chegou esta proposta achei que era só isto uma questão de dinheiro e uma questão eleitoreira. (CRIS I)

Na minha turma de vinte alunos, tem três que nunca estudaram, então, se não tivesse essa obrigação, talvez eles iriam estudar pela primeira vez com sete anos, na primeira série. Pode até ser uma questão política, mas acho que foi válida para oportunizar mais um ano para estas crianças. [...] A função do primeiro ano é oportunizar a todos este contato com a escola, acho que o ganho principal é a obrigatoriedade, por que tinha escola, mas nem todo mundo vinha. Tem também a questão da alfabetização, acho que este um ano que eles entram antes vai ajudar neste início do processo. [...] Começar no segundo ano seria estranho, se temos espaço vamos começar desde o primeiro ano, encaixou a reforma da escola com a questão da ampliação. (SOFIA F)

Acho que tudo começou aqui porque olhamos muito para o nosso umbigo. Não pensamos se seria bom ou não para as crianças, se estas crianças já estavam na escola ou não. Isto é o que eu penso, não sei se foi realmente assim. Mas pensamos que para nós, que éramos novatas, foi muito bom, porque se estas turmas não abrissem teríamos talvez que sair da escola. Então, na verdade, foi uma forma de ampliar a escola, aumentar o número de alunos e não perder professores, mas não pensamos, o grupo da escola, em uma proposta de trabalho. (VALÉRIA F)

A partir de meu olhar exotópico, pude compreender que o que parecia ser uma nova roupagem para o trabalho que Margarida I e Cris I já realizavam, era para Sofia F e Valéria F uma novidade. Novidade esta que logo de início seria boa para elas, pois lhes daria a oportunidade de continuarem a trabalhar na escola e numa turma com a qual se identificavam. Além dessa circunstância favorável, Sofia F percebeu a importância da obrigatoriedade do ensino aos seis anos de idade como forma de garantir que todas as crianças tivessem a mesma oportunidade. Ela percebeu ainda que seria interessante a seqüência dos estudos em uma mesma escola. Valéria F também fez uma reflexão interessante sobre algo que, segundo ela, ainda não havia parado para pensar: a falta de discussão pelo grupo da escola a respeito da proposta de trabalho com as crianças de seis anos.

A reflexão feita por Sofia F, a respeito da importância da obrigatoriedade escolar mediante o fato de existirem escolas, mas nem todo mundo freqüentá-las, remetem às discussões empreendidas por Faria Filho & Gonçalves (2004) em seus estudos sobre o movimento da obrigatoriedade escolar em Minas Gerais que, ao longo da história, apresentou-se como um movimento “bumerang”, cheio de idas e vindas, com argumentos defensores e opositores.

Dentre os vários argumentos defensores da obrigatoriedade escolar que existiram ao longo dos tempos, aparecia justamente o fato de nem todos reconhecerem a importância da freqüência à instituição escolar, principalmente as populações mais carentes e excluídas. Nesse caso, no período estudado pelos autores – decurso do Período Imperial – a obrigatoriedade do ensino se apresentava como forma de reverter o quadro de baixas matrículas e freqüência que se apresentava como escandaloso aos olhos de parte das elites. Além disso, apresentava-se como forma de legitimar o saber escolarizado; de vencer a resistência dos pais, obrigando a infância a aproveitar-se dos meios que lhe eram oferecidos; de disciplinar a população carente, ensinando-a a ler a partir da constituição; enfim, como forma de atender as prerrogativas do Estado Moderno, acompanhando algumas referências de países europeus. Assim, segundo os autores, o que era para ser considerado um direito legitimado pela gratuidade, passou a ser um dever mantido pela obrigatoriedade.

As questões apontadas por Faria Filho & Gonçalves (2004) parecem não se distanciar muito dos objetivos aqui apresentados para a obrigatoriedade do ensino aos seis anos de idade, principalmente pelo fato de se apresentarem como uma tentativa de corresponder às necessidades impostas pela sociedade. A opção por relacionar o que acontece hoje com os fatos históricos teve origem na compreensão de que

[...] vivemos num mundo social que tem uma história. Os repertórios interpretativos que nos servem de referência foram histórica e culturalmente constituídos. Trabalhar no nível da produção de sentidos implica retomar também a linha da história, de modo a entender a construção social dos conceitos que utilizamos no métier cotidiano de dar sentido ao mundo (SPINK e MEDRADO, apud SPINK, 2004, p. 49).

Além disto, segundo Faria Filho & Gonçalves (2004), estudar questões referentes à obrigatoriedade escolar é jogar luz também em aspectos importantes da

história da infância como nas formas de sua socialização, no seu lugar dentro da família e da sociedade, na noção de educabilidade da infância e da idade escolar, bem como na produção cultural das diversas infâncias no Brasil.

Quanto à reflexão de Sofia F a respeito da oportunidade de que todo o EF pudesse ser realizado em uma mesma escola, acredito que, de fato, seria uma questão positiva, à medida que, possivelmente, essa situação amenizaria a ruptura entre o 1º e o 2º ano do EF, dilema há muito vivenciado entre o 3º período da EI e 1º série EF. Entretanto, questioneimei-me se esta ruptura não seria delegada às crianças de cinco anos que vierem do último ano da EI. Questão esta que mereceria o espaço de uma outra pesquisa para ser respondida. Perguntei-me, ainda, se esta ruptura, frente à falta de discussões pelo grupo da escola, questão apontada por Valéria F, não continuaria acontecendo dentro da própria escola, mobilizada por noções arraigadas a respeito do atendimento às crianças de seis anos. Esta última questão foi respondida por um episódio que pude presenciar no momento em que estava na escola conversando com as professoras do primeiro ano sobre as questões que havia refletido até então (devolução). Registrei tal episódio da seguinte maneira em meu diário de campo:

As professoras, em acordo com a direção da escola, juntaram as turmas em uma atividade na biblioteca. A atividade seria realizada pela professora eventual, assim, eu poderia conversar com as duas professoras ao mesmo tempo para que pudéssemos discutir juntas as questões que estavam aparecendo na pesquisa. Conversamos por um bom tempo, em uma sala ao lado da biblioteca. Muitas coisas interessantes emergiram de nossa conversa, principalmente o fato de que a pesquisa em si mesma já havia mobilizado as professoras para uma prática mais reflexiva. Nossa conversa fluiu bem solta, tanto que o tempo passou e nem percebemos. Porém, fomos despertadas com os gritos da coordenadora na sala da biblioteca:

Oh professora! Oh professora! Cadê as meninas do pré? O portão já vai abrir e elas ainda não voltaram com as turmas do pré pra sala!

As professoras que estavam conversando comigo ficaram indignadas, o semblante de cada uma delas era um misto de susto, vergonha e indignação. Tanto que se desculparam pela situação e falaram:

Tá vendo! Meninas do pré! O tom dela é assim, foi muito pejorativo, como se o pré fosse menos do que as outras turmas. E nós nem somos do pré, somos do primeiro ano do EF. (SOFIA F)

Mas tem gente que vê mesmo como uma coisa menor, menos importante, a gente tem uma dificuldade danada de estar quebrando isso dentro da própria escola. (VALÉRIA F).

Tivemos então que encerrar nossa conversa. Conversa esta que para mim foi muito importante pela oportunidade de observar o quanto esta escola, que mencionou em seu projeto que o atendimento das crianças de seis anos seria uma forma de integrá-las mais cedo a este espaço, oportunizando-as a se adaptarem melhor e a terem mais tempo para desenvolverem suas aprendizagens e assim diminuir o índice de reprovação no primeiro ano, ainda tem muito que estudar com todo o grupo da escola, e, na própria fala de Sofia F:

Acho importante compreendermos isso como um processo e que a realização de um trabalho deve ser realizado pela escola, porque o aluno é da escola.

A partir de minhas conversas com as professoras, a respeito dos objetivos da inclusão das crianças de seis anos no EF e, de minhas observações, compreendi que para elas eles foram significados como questões políticas, econômicas, sociais e pedagógicas, bem como solução para problemas particulares, como a abertura de turmas na escola e a possibilidade de darem continuidade a seu trabalho na instituição.

Entretanto, o mais importante de tudo, foi a oportunidade de refletirmos sobre a influência da compreensão dos objetivos da inclusão das crianças de seis anos no EF para o desenvolvimento do trabalho das professoras. E, ainda, o reconhecimento deste momento como uma grande oportunidade de refletirem sobre suas práticas, sobre seu papel e o papel da escola, frente a estas crianças. Além disto, reconhecemos que pensar na mudança, pensar nos objetivos e pensar no papel a ser exercido nos levou a pensar sobre vários sentimentos e emoções frente a tudo isso. Por esse motivo, dediquei a próxima seção para discutir as emoções suscitadas nas professoras pela inclusão das crianças de seis anos no EF.

4.1.2 Emoções frente à mudança

As emoções são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, e as mesmas respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia. Nesse sentido, as emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana, o que requer explicitar as possíveis vias de seu caráter subjetivo.

FERNANDO GONZÁLEZ REY

Na perspectiva adotada para esta pesquisa, não é possível separar pensamento e emoção pois, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), fazer esta separação seria fechar definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento e, de acordo com González Rey (2003, p. 242) “a emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim, no cenário da cultura.” Spinoza (apud vigotski [1933], 2004, p. 16) também apresenta a importância dos afetos para a ação, afirmando que “[...] afetos são estados corporais que aumentam ou diminuem a capacidade do corpo para a ação, favorece-na ou limitam-na, assim como as idéias que se tem sobre este estado.”

Reconhecendo, portanto, que toda mudança gera novas emoções e que as emoções são disparadoras de ações, achei relevante dedicar um tempo para conversar com as professoras sobre as emoções, os sentimentos que tiveram frente à nova estrutura do ensino. Acreditei, também, que essa reflexão junto com as professoras pudesse proporcionar o que Frade (2007) reconheceu como zona de instabilidade produtiva, ou seja, aquela capaz de gerar ações promotoras de mudanças positivas em relação à proposta de inovação.

Ao conversar com as professoras percebi que a mudança no sistema educacional brasileiro gerou sentimentos diversos e até mesmo contraditórios, mesmo para as docentes que inicialmente relataram acreditar que tudo continuava como antes. Essa situação confirma o fato de que “o sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240) e que,

A flexibilidade é uma característica do sujeito com o qual está comprometida a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas da vida. Portanto, o sujeito produz verdadeiros desenhos mentais por meio de seu pensamento que o levam a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240)

Assim, quando Margarida I fez a seguinte afirmação:

Você sabe que vai ser cobrado que vai ter comparação. Cobrança geral, dos pais, da outra escola que vai logo perguntando de quem a criança era aluna, etc. (MARGARIDA I)

E, ainda, mencionou o sentimento de angústia e ansiedade em relação ao trabalho que estava desenvolvendo com as crianças de seis anos, no seguinte relato:

Por causa da mudança eu estava fazendo um trabalho diferente do que eu fazia, um trabalho que eu não acreditava. Estava dando atividades mais sistematizadas, trabalhando mais com leitura, escrita, cópia [...].

Refleti com ela sobre o início de nossa conversa, onde ela havia mencionado que nada havia mudado e questionei o fato de ela utilizar o verbo no passado para se referir ao trabalho que estava realizando com as crianças. Sobre este último obtive a seguinte resposta:

Depois das participações nos encontros do Projeto do Ensino Fundamental de Nove anos, promovido pela Secretaria, eu vi que não era só eu que estava com estas preocupações, com esta ansiedade. Mas mesmo assim, com as reuniões de estudo da Prefeitura, deixa-se de fazer um trabalho em que se acredita por termos medo da cobrança de não realizar a alfabetização do jeito que está sendo esperado. (MARGARIDA I)

A partir dessa resposta, analisamos juntas o quanto esta mudança no sistema educacional havia influenciado sua prática, embora ela tivesse inicialmente acreditado que seria apenas uma mudança de nomenclatura – “*tudo velho com estrutura nova*”. Refletimos também sobre a importância da formação continuada, pois os sentidos que estava dando para a ampliação do EF começaram a ser

ressignificados a partir de sua participação no projeto da SE. Outra questão é a importância deste grupo continuar as discussões relativas ao processo de alfabetização, como está previsto, auxiliando as professoras a exercerem um trabalho em que, de fato, acreditem.

Refletimos, ainda, sobre uma questão que muito estava me intrigando – a quem, ou a que, ela estava se referindo quando mencionou o fato de não conseguir realizar a alfabetização do jeito que está sendo esperado? Foi justamente a partir desta reflexão que percebi que Margarida I não conhecia os documentos que foram elaborados para orientarem o trabalho com as crianças de seis anos. Juntas, percebemos o quanto isso estava fazendo falta para que ela pudesse refletir melhor sobre os objetivos de seu trabalho. Percebi também que o que ela estava mobilizando para modificar sua atuação com as crianças era o sentimento de cobrança, uma cobrança exercida, segundo ela, pelos pais dos alunos, pelo governo frente às avaliações e pesquisas, mas, acima de tudo, pela outra escola que receberia estas crianças no segundo ano. De acordo com essa professora e a professora Cris I, a referida escola é do Estado e, estaria avaliando o nível de alfabetização das crianças que chegavam lá para, a partir desta, definir quais crianças deveriam fazer novamente o primeiro ano e as que deveriam seguir para o 2º ano. Essa é uma questão muito polêmica que segundo a direção da escola, já estaria sendo verificada pela SE para que os devidos esclarecimentos fossem feitos.

Enfim, a conversa com Margarida I confirmou o quanto as mudanças, por menor que elas possam parecer, geram emoções, o quanto as emoções nos mobilizam para as ações e o quanto nossas reflexões nos levam a produzir sentidos para as nossas ações.

As questões apresentadas por Margarida I a respeito da ansiedade, da angústia, do sentimento de cobrança e da falta de conhecimento sobre o material de orientação para o atendimento das crianças de seis anos também foram reveladas nos discursos das outras professoras, mesmo que suscitadas por outras *necessidades e motivos*. Além disto, as outras professoras também relataram não conhecerem, ou conhecerem apenas superficialmente, o material de orientação para a inclusão da criança de seis anos no EF.

As necessidades são aqui entendidas, a partir dos estudos de Aguiar e Ozella (2006) e Gonzáles Rey (2003), como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de

existência. As necessidades são constituídas a partir das relações sociais e de forma não intencional, tendo nas emoções um componente fundamental.

Os motivos, por sua vez, se constituem somente no momento em que o sujeito o configurar como possível de satisfazer sua necessidade. O motivo se configura como formação psíquica geradora de sentido presente em toda atividade humana, ele é o elo existente entre a necessidade e seu objeto de satisfação, e isto só acontece quando o sujeito significa algo no mundo social que seja capaz de satisfazer suas necessidades.

Cris I, que trabalha na mesma escola que Margarida I, também afirmou acreditar, inicialmente, ser a nova estrutura do ensino apenas uma questão “eleitoreira”, confirmou a sensação de cobrança por causa da exigência feita pela escola do Estado:

Me sinto pressionada a dar mais coisas, a alfabetizar, porque a escola do Estado está reprovando os alunos. (CRIS I)

Segundo ela, foi justamente esse sentimento que a mobilizou a realizar mudanças em seu trabalho. Refletimos então, que a mudança em sua forma de atuar estava sendo motivada pela necessidade de ajudar no melhor desempenho de seus alunos na avaliação a ser realizada na próxima escola em que freqüentariam e, assim, minimizar a sua sensação de pressão, mesmo que para isso tivesse que realizar um trabalho no qual não acreditava. Esta situação a fez perceber que, a inclusão das crianças de seis anos no EF seria mais do que simplesmente uma questão política, ela traria em seu bojo mudanças estruturais, pedagógicas e, principalmente, a necessidade de estudos e reflexões. Por esse motivo ela justificou o fato de ter utilizado o verbo no passado ao se referir ao que pensava ter sido o objetivo da ampliação do EF.

Outras emoções emergiram mobilizadas pelo imaginário pedagógico de Cris I, construído ao longo de sua formação e prática como professora de EI e reforçadas pelo desconhecimento da proposta oficial elaborada pela UFMG (2004) e pelo MEC (2006). A revolta foi uma delas:

Fiquei revoltada, porque vim trabalhar aqui por gostar de trabalhar com a EI, sempre gostei de trabalhar com o terceiro período, aí, de repente, o terceiro período virou primeiro ano do

EF. [...] Depois fiquei revoltada porque tinha que alfabetizar, aí eu achei que era para botar a 1ª série para os meninos de seis anos da educação infantil. (CRIS I)

A referência feita ao desconhecimento do material oficial como reforço do sentimento de revolta foi feita a partir do reconhecimento de que nestes materiais da UFMG (2004) e do MEC (2006), embora seja dada ênfase à alfabetização²⁸, fica bem claro que ela é reconhecida como um processo a ser realizado ao longo dos três primeiros anos do EF e não no 1º ano. Além disto, também fica claro, que a proposta não é transferir os conhecimentos trabalhados na “antiga 1ª série” (crianças de 7 anos) para o atual 1º ano (crianças de seis anos), nem mesmo manter o currículo dado no 3º período da EI. A proposta é aproveitar o momento para a realização de estudos e reflexões a fim de construir um currículo que contemple as características, especificidades e necessidades das crianças, não só das crianças de seis anos, mas, de todas as crianças que freqüentam as séries iniciais do EF, ou seja, é o momento de instabilidade produtiva.

Sofia F, por sua vez, fez interessantes reflexões sobre as emoções e sobre o fato de elas se configurarem de forma diferente em contextos diferentes:

Eu acho que esta angústia é pelo fato de ser novo, acho que diferente de quem estava na EMEI, que era a angústia da mudança, aqui é a angústia da novidade. [...] São duas perspectivas diferentes, a gente, entre aspas, ganha e as EMEIS, entre aspas, perdem. Entre aspas porque eles acham que vão perder alunos pra gente, que vão ter que fechar turmas e perder professores. A EMEI estava com medo de perder alunos, sei que ainda funciona a turma de seis anos lá, mas não sei se vai continuar funcionando. [...] Acho que agora vamos ter que rever muita coisa, aliás toda a escola vai ter que se rever e planejar esse processo, se não vai ficar todo mundo trabalhando a mesma coisa. (SOFIA F)

De acordo com tudo o que foi apresentado e estudado até aqui, confirmo as palavras de Sofia F com as de Goulart (2006, p. 86), ao fazer a seguinte afirmação: “Dúvidas, apreensões e desejos mobilizam todos os que se envolvem em novas experiências.”

Quanto ao sentimento de ganho, Sofia F está se referindo ao fato de as matrículas na escola de EF terem aumentado e da oportunidade de continuar

²⁸ Discutirei na próxima seção a ênfase dada ao processo de alfabetização.

trabalhando nesta escola justamente por não terem tido que fechar turmas e sim abrir:

Achei a ampliação do EF uma proposta excelente, a nível pessoal, para poder continuar trabalhando aqui na escola e trabalhando com as crianças de seis anos. (SOFIA F)

Em relação ao sentimento de perda, Sofia F está se referindo ao fato dos alunos estarem deixando de fazer o 1º ano nas escolas reconhecidas ainda como EMEIS. Os pais, como pude observar, têm tirado estas crianças das “EMEIS” por motivos diversos, dentre eles o fato de as crianças poderem realizar todo o EF em uma mesma escola, garantir a vaga no EF logo no primeiro ano em uma escola próxima à residência, e, ainda, por acharem que na escola de EF o ensino é mais sério, mais “puxado”, com menos brincadeiras como acontece nas EMEI’s²⁹. Sendo assim, as matrículas de crianças de seis anos no EF em escolas menores, antigas EMEI’s, têm diminuído, fazendo com que as escolas sintam como se estivessem perdendo, pois, em alguns casos, têm corrido o risco de fecharem turmas e colocarem professores à disposição da SE. Esta é uma questão que, de fato, desestabiliza a estrutura de uma escola, mas a faz rever seu papel, suas características, suas concepções, seu trabalho, a fim de buscar soluções para esta nova realidade.

O que percebo, tanto em minha posição de pesquisadora – sujeito desta pesquisa, como em minha posição de professora, é que cada vez mais as escolas de EI têm-se tornado escolas de passagem, principalmente em nosso contexto onde as crianças com menos de 4 anos estão sob a responsabilidade da assistência. Assim, as escolas de EI têm atendido crianças de 4, 5 e 6 anos, mas, aos poucos, as crianças de 6 estão indo para as escolas de EF. Não considero que seja errado o fato de as crianças irem para as escolas de EF, mas considero a grande importância das instituições de EI e EF se articularem para juntas exercerem um trabalho de qualidade com todas as crianças que as freqüentam, para poderem discutir sobre o que cada uma das escolas pode oferecer de positivo, para que seu tempo seja promotor de aprendizagem e desenvolvimento e, principalmente, que respeitem os tempos e espaços das infâncias³⁰. Portanto, concordo com Sofia F quando

²⁹ Discutirei esta questão na seção referente a dicotomias.

³⁰ Discutirei esta questão na seção referente à infância, desenvolvimento e aprendizagem.

menciona a responsabilidade de a escola toda ter que se rever e planejar. Mas, sugiro que as discussões e planejamentos ultrapassem os muros das escolas, possibilitando a articulação entre as escolas na busca da compreensão do papel de cada uma e, ainda, na busca pela possibilidade de se ajudarem, como uma equipe. Goulart (2006) afirma que, se por uma questão organizativa, e eu diria histórica, estabelecemos a divisão entre EI e EF, nossas propostas de trabalho não devem apresentar fraturas. Acredito que a integração entre as EI e EF, além da integração destas com suas comunidades escolares, auxiliaria para que o sentimento de ganho fosse estendido a todos, principalmente para as crianças.

É muito ruim quando realizamos um trabalho aqui que não será reconhecido lá na outra escola. Eles não poderiam nem mesmo criticar nosso trabalho, porque não o conhecem. Seria muito interessante se conseguíssemos realizar um seminário de discussão entre as escolas, possibilitando uma fusão. (MARGARIDA I)

Juntas, a partir das reflexões, percebemos também que muitas dúvidas apresentadas por elas, mesmo pelas que já estavam participando das discussões do grupo da SE, estavam relacionadas ao desconhecimento da proposta oficial e das orientações para a inclusão das crianças de seis anos no EF. Esta percepção foi uma grande conquista, pois, a partir dela, as professoras começaram a buscar mais informações. Valéria F fez a seguinte afirmação:

Ainda não parei para ler nada sobre a ampliação do EF. Mas confesso que agora percebo o quanto isto está me fazendo falta, tanto para entender esta mudança como para argumentar, ter base, para questionar ou explicar porque eu faço tal coisa.

Também refleti, a partir dessa questão, que os autores que mencionaram preocupações com as várias interpretações que podem emergir da implementação de uma Lei estavam certos em suas preocupações. Porém, se por um lado, Martins (2006) percebeu a partir de suas observações a existência de problemas de compreensão na análise do material geralmente utilizado na divulgação de diretrizes de governo, por parte dos professores, que se defrontam com uma linguagem muitas vezes sofisticada, propondo programas e projetos que desafiam suas bases de aprendizagem, conquistadas na prática do cotidiano e/ou em cursos de qualidade

duvidosa, por outro lado, nós (eu e as professoras envolvidas na pesquisa) percebemos que, no nosso caso, o problema era o desconhecimento do material, que embora estivesse nas escolas não havia sido lido ou discutido pelo corpo docente por motivos diversos, dentre eles a não divulgação de sua existência na instituição.

Além de tudo isto, percebi que o sentimento de angústia, relatado no discurso das professoras, estava intimamente ligado ao trabalho com a alfabetização, por esse motivo dediquei o momento seguinte a esta questão.

4.1.3. O foco na alfabetização

Quando questionei as professoras sobre os objetivos da obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no EF, a questão da alfabetização foi mencionada. Em seguida, quando discutimos sobre as emoções, sobre os sentimentos originados pela nova organização do ensino, a alfabetização também esteve em voga como motivadora de sentimentos como angustia, ansiedade, sensação de pressão, entre outros. Por esse motivo, começamos a refletir sobre o processo de alfabetização e sobre o foco que foi dado a ele a partir da inclusão das crianças de seis anos no EF.

De acordo com a coletânea elaborada pela UFMG (2004), a ampliação do EF no Estado de Minas Gerais tem como foco principal o processo de alfabetização. A prioridade dada a esse processo foi motivada por resultados de pesquisas que apontaram o grande número de estudantes que não aprendem a ler nas escolas brasileiras, bem como o elevado índice de alunos que chegam à quarta série no estágio crítico ou muito crítico de construção de competências de leitura, e o grande número de analfabetos funcionais³¹.

Frente a este objetivo e, compreendendo a natureza instrumental da alfabetização para o aprendizado dos demais conteúdos escolares, é indicado nessa

³¹ Reconhecidos na coletânea da UFMG (2004) como pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado (vol. 1, p. 13).

coletânea que o processo de alfabetização seja trabalhado de forma contínua nos dois ciclos do primeiro segmento do EF (crianças de 6, 7 e 8 anos).

Os conceitos de alfabetização e letramento também são discutidos no volume 1 da coletânea, ficando claro que o termo alfabetização é compreendido de forma ampliada, ou seja, a alfabetização é mais do que a habilidade técnica de codificar e decodificar as letras; é, também, a capacidade de saber utilizar a língua escrita em práticas sociais.

No documento produzido pelo MEC (2006), encontrei dois textos dedicados a discussão sobre o processo de alfabetização, a saber: “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”, escrito por Leal, Albuquerque e Morais (2006) e “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores”, de autoria de Goulart (2006). Porém, os demais textos apresentados na coletânea, embora não dedicados especificamente ao processo de alfabetização e letramento, também fazem menções a essas práticas escolares, ou seja, a alfabetização e o letramento são reconhecidos como processos que devem acontecer ao longo dos anos iniciais do EF de forma não desvinculadas das demais aprendizagens, a partir da construção das concepções de infância, criança, aprendizagem, ensino e desenvolvimento. Como mencionado no início da dissertação, esse documento se apresenta como excelente ponto de partida para as discussões a respeito do trabalho a ser desenvolvido nas séries iniciais do EF.

A compreensão da alfabetização como processo é algo bem marcante nas duas propostas, tanto da UFMG (2004) como do MEC (2006). Em ambos os casos, evidencia-se a compreensão de que é um processo que se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola, fato que deve ser considerado na prática pedagógica. Considerar a criança como sujeito de sua aprendizagem, respeitar suas especificidades, realizar atividades planejadas com o coletivo da escola e compreender o lúdico como forma de possibilitar modos de entender e agir sobre sua realidade, também foram questões evidenciadas como forma de realizar um trabalho de qualidade.

Frade (2007, p. 74) também discute o processo de alfabetização na escola de nove anos. Para a autora,

[...] os problemas que temos enfrentado nos resultados da alfabetização são, em parte, conseqüências das desigualdades sociais, culturais e econômicas que nos levam a fazer a permanente pergunta: Como assegurar a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, envolvendo aí o direito a participar da cultura escrita?

Entre outras respostas a essa pergunta, Ribeiro, Vóvio & Moura (apud FRADE, 2007), mostram que dados da pesquisa Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) indicam que a variável tempo de escolarização tende a reduzir desigualdades de desempenho em leitura e escrita entre grupos sociais, fato que justificaria a ampliação do EF. Sendo assim, segundo Frade (2007), o próximo passo seria discutir as formas que a escola encontra para lidar com os fatores externos e os modos que têm construído para transmitir e dar mais sentido à transmissão dos saberes da cultura escrita.

Outra questão apontada por Frade (2007) diz respeito ao impacto imposto pela mudança. Segundo ela, essa política de cunho estrutural repercute, de maneira geral, nas questões de financiamento, na abertura de vagas, na construção de novas salas de aula, na compra de mobiliário, na demanda por material didático e numa mudança da cultura pedagógica e na estrutura curricular. Mas, será que aconteceria todo este impacto no sistema se tivessem sido discutidas, mais uma vez, mudanças de paradigmas sobre como se aprende, ou como se alfabetiza, ou sobre os efeitos do letramento?

Concordo com a autora que o ponto mais positivo desta mudança foi trazer à tona tantas discussões, principalmente aquelas que acreditávamos já estarem esgotadas, mas que continuavam sendo o grande “gargalo” da educação brasileira, como é o caso do processo de alfabetização, o processo de aprendizagem e desenvolvimento, as concepções de infância e suas especificidades, entre outras. Pude perceber isto nitidamente no seguinte episódio descrito no diário de campo:

Hoje fui abordada no corredor pela diretora da escola EI, ela me perguntou se eu poderia conversar com as professoras a respeito das especificidades das crianças de seis anos, porque todo mundo estava falando que o trabalho com o primeiro ano deveria considerar as especificidades das crianças de seis anos, mas ninguém falava quais eram estas especificidades e as professoras estavam querendo saber mais sobre isso. Assim, hoje, mais do que em qualquer outro dia, percebi o quanto o pesquisador interfere no contexto da pesquisa asseverando a perspectiva metodológica deste trabalho, frente a esta situação apresentada, não me contive e acabei questionando a diretora:

Mas vocês já não trabalham com estas crianças há muito tempo? Então! Como vocês têm trabalhado? A diretora não hesitou e me deu a seguinte resposta:

Bem, é verdade, mas muitas vezes o trabalho é realizado por tanto tempo que parece que o piloto automático está ligado. Muitas vezes pára-se para pensar e resolver vários problemas e situações do dia-a-dia. Mas algumas questões, assim como esta, é preciso que alguém venha e desestabilize para que se perceba a necessidade de estudar e aprender mais coisas, para então, melhorar o trabalho ou até mesmo para confirmar se o que está sendo feito está de acordo. Esta mudança mexeu com todo mundo e agora está todo mundo querendo saber mais coisas.

Concordei com a fala da diretora e minha fisionomia não era mais de susto, era de reflexão. Disse a ela que tinha toda razão e que poderia contar comigo para conversar com as professoras sobre o que eu estava estudando sobre o assunto, disse também, que no documento do MEC (2006) tinha textos interessantes para estas discussões. Neste momento percebi também que este era o meu papel e meu compromisso dentro daquela escola que possibilitou a realização desta pesquisa, ajudar a desestabilizar tanto quanto refletir com as professoras sobre todas estas questões.

Essa situação me deixou meio embaraçada, mas me fez refletir muitas coisas, dentre elas o que Frade (2007) mencionou a respeito do impacto desta mudança no sistema educacional brasileiro e, ainda, o impacto dialético entre pesquisador e pesquisado, construindo juntos novos saberes e novos significados. Aqui pude sentir como de fato os discursos refletem e refratam nos sujeitos.

Feitas estas considerações, comecei a analisar com elas seus discursos sobre a alfabetização, percebendo que para todas elas, inclusive para as que haviam dito que era só mudança de nomenclatura, esse era o maior “tabu” da mudança. Percebemos que as falas estavam relacionadas ao que Sofia F declarou ser “*medo do novo e medo da mudança*”, associado ao desconhecimento do material publicado para orientação do trabalho, a falta de base teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, a falta de reflexão sobre concepções de infância, alfabetização e letramento, a falta de reflexão sobre as dicotomias aprendizagem x lúdico e sobre a própria prática exercida, reconhecido pela diretora da escola EI como trabalhar no “piloto automático”. Percebi ainda, o quanto a participação no grupo de estudos da SE estava sendo importante para que as professoras investigadas compreendessem melhor o atendimento das crianças de seis anos no EF e, o quanto as reflexões feitas por nós, durante as entrevistas,

também as estavam mobilizando. Essas questões foram denotadas a partir das seguintes falas:

Mas com esta ansiedade, de ter que alfabetizar e ter que dar tudo o que tem que ser trabalhado, muita etapa acaba sendo queimada. (MARGARIDA I)

Achei um crime esta obrigatoriedade da alfabetização. Até porque eu achava que já alfabetizava, só que de outra maneira, não nestes moldes mais sistematizados. (CRIS I)

Tem muito tempo que eu não trabalho assim de forma tradicional, com letras sílabas, grupo silábico, sons, palavras, estou tendo dificuldades e estava com muito medo de não conseguir, mas muitos já estão lendo e alguns quase lendo, estão por um estalo. [...] Os projetos deste ano para as crianças de seis anos está mais sistematizado para o objetivo da alfabetização, como o trabalho com grupos de letras, e antes era mais livre, a partir da vivência da criança. Deixa de ter o prazer da leitura para trabalhá-las sempre presas ao objetivo da alfabetização. (MARGARIDA I)

Chega no final do ano você tem que ter alfabetizado e isso não depende só de você, depende da família, depende do estímulo que tem em casa, do estímulo que se dá na escola. Tem criança que a língua escrita só existe na escola. [...] Muitas coisas que eu fazia antes deixei de fazer, Com a preocupação de ter que alfabetizar, de ter que dar atividades mais sistematizadas de leitura e escrita, não tenho tido muito tempo de dar atividades fora de sala, de dar jogos, cantar musiquinhas. Para dar um exemplo, nos dias que tem educação física eu não levo mais as crianças ao pátio, porque elas já ficaram fora uma hora e aí eu tenho que repor este tempo. (CRIS I)

Senti angústia em relação à alfabetização mesmo. Até que ponto devemos, temos ou não que alfabetizar. Dúvidas mesmo até com relação à utilização dos métodos, teve professor questionando o tipo de letra que deveríamos usar, se vamos usar sílabas, seguir o alfabeto, trabalhar intercalado e essa duvidada mesmo, se alfabetiza ou não. [...] Mesmo com toda ansiedade, que envolve a questão da alfabetização, se alfabetiza ou não, depois que participei dos encontros da Prefeitura eu entendi melhor, entendi que era um processo. Só de saber que estou iniciando o processo, que eu não tenho que dar conta de alfabetizar todos os alunos, facilita, tranqüiliza. (SOFIA F)

Minha angústia era em relação à questão da alfabetização, se alfabetiza ou não, porque a gente não tem isso firmado e, também, saber se nossa escola está diferenciando das outras escolas que também receberam esses meninos de seis anos, se estamos na mesma linha. Mas, a partir de nossas conversas pensei: Você vai esperar ou vai correr atrás? Então vou correr atrás dessas questões, vou começar a estudar. (VALÉRIA F)

Questionadas sobre o fato de compreenderem que a partir de agora teriam que alfabetizar e que a alfabetização teria que acontecer neste primeiro ano a partir de práticas mais sistematizadas, de práticas menos lúdicas, as professoras apresentaram as seguintes respostas:

Essa compreensão de que agora tem que alfabetizar surgiu quando implantou essa questão das crianças de seis anos irem para o 1º ano. A gente recebeu a propaganda na TV – Seu filho agora não fica mais na rua, fica na escola. Que escola? Sempre teve escola! Entendeu? Esta chamada na TV mais uma vez só reforçou o que os pais acham, que na escola de El os alunos só brincam, não aprendem, entendeu. (CRIS I)

Acho que a angústia com relação à alfabetização surgiu com esta nova modalidade de ensino. Mas acho que sempre percebi esta angústia dos professores com relação à alfabetização, mas acho que isso tomou forma com essa questão do primeiro ano fazer parte do EF, de ser obrigatório. [...] No final do ano passado, nós, as professoras que pegariam o primeiro ano, começamos a pensar no nosso trabalho, se a gente ia alfabetizar, que espaço daríamos para a brincadeira, como dividiríamos o tempo, que espaços iríamos utilizar. Mas não chegamos a fazer nada organizadinho por escrito não, mas fizemos um esboço de nossas rotinas na sala de aula. (SOFIA F).

A coordenadora veio atrás da gente, depois de uma reunião, dizendo que tinha esquecido de dizer para a gente algo muito importante, que a Secretaria de Educação disse que não era para alfabetizar no primeiro ano. Mas a Sofia, que está participando das reuniões na Secretaria, disse que não tem nada disso, que a alfabetização é um processo, que começa muito antes do aluno entrar na escola e que nosso papel aqui é começar a sistematizar de forma inicial, lúdica e prazerosa esta alfabetização. (VALÉRIA F)

Tais respostas confirmam as conclusões a respeito do problema do desconhecimento e da falta de bases teóricas mais sólidas. Ampliam, ainda, a discussão em relação à construção de sentidos a partir de um imaginário

pedagógico construído ao longo de suas práticas educativas em escolas de EI e EF, reconhecendo que o papel do primeiro ano do EF é o de alfabetizar. De acordo com Frade (2007), parece estar implícita nessas posturas a idéia de que só há uma forma mecânica de ensinar a ler e escrever e, historicamente, essa função tem sido reconhecida como sendo da 1ª série do EF.

Há ainda a questão da fala da coordenadora que agravou as dúvidas em relação ao trabalho da alfabetização. Não tive como saber o que levou a coordenadora a ter esta compreensão da proposta da SE. O que sei é que ela não está participando do Projeto da SE e que Sofia F tem razão em dizer que isto não foi afirmado no grupo. Mas esta questão só confirma a importância da participação efetiva em grupos de estudos, como o da SE, e a importância das discussões serem realizadas por todos os profissionais da escola, principalmente pelos responsáveis em articular suas informações e seus projetos. Inclusive, esse fato explica, em certa medida, o motivo de as professoras não terem tido acesso aos materiais em suas escolas. Na escola EI a diretora estava sozinha tentando articular as questões administrativas e pedagógicas, pois estava sem coordenadora e, na escola EF, a coordenadora pedagógica, que deveria ser a principal divulgadora do material e articuladora das discussões, pelo visto, também não tinha conhecimento dele.

A participação no projeto da SE possibilitou que Sofia F resignificasse suas questões em relação ao trabalho com a alfabetização e divulgasse tais questões para suas colegas de trabalho. Esse fato pode ser percebido a partir das seguintes falas:

A gente sabe que não tem razão para esta angústia, porque se eles não se alfabetizarem a gente sabe que no próximo ano, eles vão ter mais um ano. Até porque a gente sabe que a proposta é que a alfabetização ocorra ao longo dos 6,7 e 8 anos, aliás, acho que ela vai por muitos anos aí pela frente, não é? [...] Tento trabalhar a alfabetização de forma diferente, através do lúdico, a lógica do EF não contaminou o primeiro ano. [...] O lúdico é importante por causa da fase mesmo, que eles estão não é! Este tempo mesmo da infância, desta idade que deve ser respeitada. Não só para eles (de seis anos), mas para todo mundo como eu disse. Ter o prazer de estar na escola, de estar aprendendo. Acho que fica melhor para eles. [...] Lúdico para mim é brincar mesmo, sair do tradicional para ensinar a leitura e a escrita. Ensinar através de jogos, da brincadeira, da fantasia, de criar. Oportunizar a criança a aprender a partir dessas atividades. Às vezes terão momento que não serão tão direcionados, que ele vai tá participando com os grupos, com os colegas, que ele vai tá

usando mais a criatividade dele, ele vai tá participando mais, Enfim, respeitando mesmo esta questão da infância, do brincar. (SOFIA F)

Não existe isso de não alfabetizar se você está num ambiente alfabetizador. Você entendeu? eu não concordo quando alguém vira e fala – É sem alfabetizar heim!- Então eu acho que vai estar favorecendo muito. No segundo ano dele ele já vai estar mais despertado. [...] Acho que alfabetização é tudo isso aqui (mostrando toda a sala decorada com cartazes escritos de aniversariantes, ajudantes, calendário, alfabeto, etc.). Para mim este ambiente é alfabetizador, á medida que o menino está aqui e está vivenciando isso ele já está em processo de alfabetização. Aliás, este contato da criança com a escrita já começa muito antes de ele entrar na escola. Mas aqui é o lugar de sistematização deste processo. [...] Nós iniciamos um processo que vai se estender ainda por muitos anos. As crianças não sairão daqui todas lendo e escrevendo, mas, já vão ter tido esse contato mais sistematizado. Daí os professores dos próximos anos têm que continuar com este trabalho até que a criança consiga se alfabetizar. (VALÉRIA F)

É importante lembrar que, das quatro professoras que participaram desta pesquisa, apenas Valéria F não estava participando do projeto da SE, mas ela estava todo o tempo apresentando Sofia F como referência em suas discussões. Isso demonstra que Sofia F estava exercendo a função de divulgar o que se discutia no grupo. Porém, quando realizei as entrevistas com Cris I e Margarida I, no ano letivo de 2006, o grupo de estudos sobre projeto da SE ainda estava iniciando, enquanto que, quando conversei com Sofia F, ano letivo de 2007, ela já estava no grupo há um ano. Lembrar disso torna-se muito importante para compreender que, provavelmente, algumas questões já estariam mais claras para Sofia F, pela oportunidade de estar há mais tempo participando de discussões sobre essas questões.

A partir de tudo o que foi analisado, compreendi que, dentre os vários objetivos da ampliação do EF a iniciar-se aos seis anos de idade, está realmente o foco na alfabetização. Este foco tem sido o maior gerador de angústias, ansiedades, medos e dúvidas, mas também tem sido o maior motivador para a instabilidade produtiva, levando as professoras a desligarem “os pilotos automáticos” e a buscarem melhores formas de pilotar, com mais compreensão, segurança, e conhecimento. Este, possivelmente, será o maior desafio das professoras frente aos impactos da nova organização do ensino.

4.2 Infância, desenvolvimento e aprendizagem

Como foi possível perceber até agora, uma das tensões geradas com a nova disposição do EF diz respeito ao trabalho com as especificidades das crianças de seis anos, até então atendidas em escolas de EI. Esta tensão tem-se mostrado positiva à medida que vem mobilizado gestores, professores e pesquisadores a refletirem sobre a importância da discussão a respeito das reais especificidades das crianças, não só das de seis anos, mas das crianças de 0 a 10 anos.

Para além disto, essa tensão tem mobilizado para a busca da não segmentação do atendimento escolar para essa faixa etária, concebendo a infância como uma categoria social e entendendo as crianças como sujeitos da história, como produtoras de cultura, sujeitos ativos de seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como carentes de cuidados. Diante dessas questões e percebendo que as concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem medeiam as atividades escolares e as práticas docentes, dediquei esta seção a reflexões sobre tais concepções e, sobre o papel da escola e do professor a partir destas. Portanto, discutirei a partir de agora os dados organizados no segundo núcleo de significação.

Ressalto que a compreensão da infância como categorial social, e das crianças como sujeitos da história é recente, por isso reafirmo que as discussões sobre a nova estruturação do ensino tenha trazido à tona discussões importantes para o processo de atendimento escolar a essa faixa etária.

Segundo Àries (1973), no mundo das fórmulas românticas e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular e sim homens de tamanho reduzido. Ainda segundo o autor, o sentimento de infância surgido a partir do século XIII e ampliado nos séculos XV e XVI não significava o mesmo que afeição pelas crianças e sim à consciência da particularidade infantil. Essa particularidade é que distinguia essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Nos séculos XVI e XVII esse sentimento de infância pôde ser melhor percebido através das reações críticas que provocou.

Algumas pessoas consideravam insuportável a atenção que se dispensava então às crianças, reconhecido como sentimento de paparicação surgido no meio familiar. Havia também o sentimento de moralização, oposto ao sentimento de paparicação, que provinha de meios externos à família, preocupados com a

disciplina e a racionalidade dos costumes. Mais tarde este sentimento passou também para o seio da família. No século XVIII era possível perceber no meio familiar, além do sentimento de papiricação e moralização, a preocupação com a higiene e a saúde (ARIÉS, 1973). Nos séculos posteriores, XIX e XX, as crianças eram consideradas todas iguais, correspondendo a um ideal de criança abstrato que se concretizava na criança burguesa. No final do século XX começaram a surgir orientações para as singularidades das infâncias, para uma Sociologia da Infância e para a consideração da infância enquanto categoria social.

Aparecem, também no final do século XX, autores sugerindo o desaparecimento da infância, como Neil Postman (1999), que mencionou ter escrito seu livro a partir da percepção de que a idéia de infância está desaparecendo numa velocidade espantosa, e que, assim como a imprensa tipográfica criou a infância, a mídia eletrônica tem-na feito “desaparecer”.

Entretanto, no século XXI autores como Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004), Kohan (2004) e Lopes & Vasconcellos (2005), de maneira bastante ética, trazem a reflexão sobre o fato de ser um pouco pretensioso achar que é possível criar ou fazer desaparecer a infância, principalmente quando considerada uma categoria social construída histórica e ideologicamente. Lopes & Vasconcellos (2005) ressaltam que as diferenciações sociais no trato à criança são fatos presentes na história da sociedade ocidental, ou seja, a mesma noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com o interesse de quem a utiliza. Além disto, uma leitura simplificada da obra de Ariès pode levar à conclusão de ter sido na Europa o surgimento do primeiro sentimento de infância, entretanto, já existem pesquisas etnográficas, como a de Nunes (apud LOPES & VASCONCELLOS, 2005), que demonstram a existência, em diversas comunidades fora deste continente, da demarcação de um lugar diferenciado dos adultos para suas crianças. Portanto, segundo Lopes e Vasconcellos (2005, p. 27),

[...] a pretensa universalidade, pressuposta no pensamento de Ariès para o ser criança no mundo ocidental, na verdade, esconde uma variedade de dimensões de infância que variam de localidade para localidade e constituem uma diversidade de marcas sociais.

Corroborando com a perspectiva adotada neste trabalho, Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004) apresentam a diversidade de designação reservada à criança ao

longo da história e demonstram a evolução do sentido da palavra infância, ou seja, como esta, em novos contextos, ganharia significações inéditas. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1988 [1929], p. 134) “A mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro”. Ainda, segundo o autor, “a evolução semântica da língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo”.(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929], p. 135). Desta forma, compreende-se que,

[...] não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. (BAKHTIN/VOLOCHINOV 1988 [1929], p. 136)

Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004) abordam também, em seu trabalho, questões referentes à definição da duração do tempo da infância. Desse trabalho, foi possível depreender que o tempo da infância também variaria de acordo com os contextos histórico-culturais. Este período, ao longo da história, oscilou entre sete, dez, doze e quatorze anos. Atualmente, em nossa sociedade, compreende-se que a infância se refere ao período da história de cada um, se prolongando até aproximadamente os doze anos de idade.

Kohan (2004) aponta que, de acordo com o pensamento filosófico educacional da tradição chamada Ocidental, *a infância é entendida em primeira instância como potencialidade*, como matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores, ou seja, entende que as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades. Desta feita, educar a infância torna-se a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais.

Entretanto, para o autor, é preciso ampliar os horizontes da temporalidade e, para ampliar essa discussão ele se apóia nos gregos. Segundo ele, em grego clássico há mais de uma palavra para referir-se ao tempo, sendo que a mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro). Outra palavra grega usada para

designar o tempo, embora menos conhecida e utilizada entre nós, é *Kairós*, que significa medida, porção, e, em relação com o tempo significa momento crítico, temporada, oportunidade. Uma terceira palavra é *Aión* que designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva. Citando Heráclito, Kohan (2004, p. 54-5) afirma que, “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, criançando), seu reino é o de uma criança”. De acordo com Kohan (2004), este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que *o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação-intensiva – com o movimento.*

A partir do que foi exposto, é possível compreender, com Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004), que a modernidade faz da denominação *infância* um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). E, que, a análise da evolução das representações da infância tenta destrinçar as coordenadas de uma infância que é um objeto histórico plural e não ontológico singular, ou seja, não existe uma infância apenas, mas infâncias possíveis.

Sendo assim, é possível compreender que, a infância modifica-se, transforma-se, hibridiza-se, pode ter sido como nunca se imaginou e pode transformar-se naquilo que nem é sonhado. O que não desmerece em qualquer hipótese os trabalhos Áries (1973) e Postman (1999), pelo contrário, como diria Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]) são as multiplicidades de vozes e de críticas amorosas que constroem os nossos discursos.

A partir destes estudos e da compreensão de que, por ser a infância uma construção histórica, as professoras não estariam isentas de construir suas concepções de acordo com o corpus de idéias e sentidos que foram armazenando ao longo de suas vidas pessoal e profissional. Portanto, procurei refletir, a partir de suas falas, sobre o que estavam compreendendo por infância. Outro motivo para realizar essa reflexão foi o fato de compreender que somente a partir desta teria bases para analisar as questões referentes à aprendizagem, ao desenvolvimento e o papel da escola e do professor frente às crianças.

Para Margarida I, a inclusão das crianças de seis anos no EF representou, de certa forma, um problema para as crianças, isto porque, segundo ela,

As crianças continuam as mesmas e agora eu tenho que forçá-las a fazer coisas que ainda não estão preparadas, ler sílabas, forçar a ler palavras. [...] Mas com esta ansiedade de ter que alfabetizar e ter que dar tudo o que tem que ser trabalhado, muita etapa acaba sendo queimada.

Além disto, diz que frente à cobrança dos pais em relação à alfabetização dos filhos ela lhes explica que,

A flor, a semente, têm o tempo certo de se desenvolver, assim como uma criança e, quando forçamos uma criança a um monte de coisas para as quais ainda não está preparada, estamos forçando a natureza dela. (MARGARIDA I)

Portanto, Margarida I, demonstra sua percepção de natureza infantil, do desenvolvimento desta, realizado em etapas sucessivas e lineares (*Chrónos*), acontecendo da mesma forma para todas as crianças, ou seja, uma visão normativa que pressupõe uma seqüência fixa e universal de estágios que deve evoluir progressivamente (ALMEIDA e CUNHA apud MARCOLINO, 2006). Por este motivo mencionei que a concepção que se tem de infância está dialeticamente relacionada à compreensão que se tem de desenvolvimento e aprendizagem e, por consequência está também relacionada à prática pedagógica.

Cris I, por sua vez, demonstra o fato de que trabalhar com a educação infantil foi uma opção e que esta se deveu à percepção de que trabalhar com esta faixa etária seria mais gostoso, pois as crianças, ainda na fase inicial da vida escolar, se apresentam mais tranqüilas e mais aptas a aprender o que ela ensina, adaptam-se mais fácil ao jeito dela trabalhar. Assim compreende-se uma infância moldável, mais flexiva. Além disto, Cris I menciona que,

Muitas coisas eles ainda não estão preparados para fazer. Biologicamente está comprovado que é difícil para a criança de seis anos fazer o movimento de pinça. Então? Como vou exigir que escrevam letra cursiva e façam estes movimentos. Às vezes eles até querem, mas eu não dou porque eles ainda não estão preparados para isso. Muita coisa ainda está além do desenvolvimento deles.

Questionada sobre o fato de estar comprovado que biologicamente as crianças de seis anos não conseguem fazer determinados movimentos, Cris I ficou confusa, me respondendo da seguinte maneira:

Ah... está comprovado pelas teorias que estudamos nos cursos de graduação, não está?!

Cris I revela o quanto sua concepção de infância como uma etapa da vida que precisa ser preservada e respeitada naquilo que lhe falta e nas suas limitações biológicas e cognitivas está relacionada à sua prática pedagógica e à sua concepção de desenvolvimento e aprendizagem. Além disto, Cris I revela a relação de poder existente entre professor e aluno, na qual ela, enquanto professora, é quem determina o que as crianças podem ou não aprender, aliada à sua compreensão de que o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem, necessitando que os conhecimentos sejam dosados de acordo com o que a criança está pronta para receber naquele momento, naquele estágio do desenvolvimento. Para ela, a professora leva o conhecimento aos alunos, os quais devem aproveitar o máximo daquilo que está sendo oferecido. Esta questão pode ser confirmada quando Cris I menciona que seu papel frente às crianças é o de

[...] garçom, estou aqui para servir cada um e tentar que eles aproveitem o que eu dou a eles o máximo possível.

No discurso de Valéria F, a infância aparece como uma etapa da vida onde impera a fragilidade e a pureza infantil, despertando nela seu instinto maternal. Porém, ela reconhece que esse sentimento não deveria ser a base de seu trabalho, pois se envergonha de mencioná-lo. Mas ao reconhecer, a partir de nossas discussões, que nossas concepções se pautam em nossas histórias de vida, sentiu-se um pouco mais tranqüila, entretanto, reconheceu que está sentindo falta de mais embasamento teórico para fundamentar sua prática.

Como eu disse, vim para este turno para não sair da escola. Além disso gosto de desafios e resolvi encarar este. Mas, acima de tudo, você vai rir de mim...agora estou até vermelha, mas vou falar a verdade. Vir trabalhar no primeiro ano foi uma forma, quer dizer, eu me identifiquei muito com os menores, eu iniciei na educação infantil, acho que trabalhando aqui

eu me sinto mais perto do meu nenê. Eu vejo nos meus alunos o meu filho, eu me identifico muito com eles, uma questão mesmo de empatia. [...] Tenho feito meus planejamentos com base na minha prática mesmo, trabalhei muito tempo com alfabetização, mesmo que de adultos é alfabetização e também, aprendi muito na minha especialização em Arte e Educação na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora). [...] Não é de trás da orelha, mas confesso que estou precisando rever muitas coisas, você hoje reascendeu minha veia de lutadora, de estudante, de autônoma. (VALÉRIA F)

No discurso de Sofia F, participante há mais tempo do grupo de estudos da SE, o qual vem discutindo as questões referentes à infância como categoria social, pude perceber o conflito entre os conceitos construídos ao longo de sua vida e os novos conceitos que estava elaborando a partir de seus estudos. Esta situação permitiu confirmar a assertiva de Spink e Frezza (2004, p. 27)

[...] dificilmente 'des-construímos' o que foi construído. Criamos espaços, sim, para novas construções, mas as anteriores ficam impregnadas nos artefatos da cultura, constituindo o acervo de repertórios interpretativos disponíveis para dar sentido ao mundo.

Diante de tudo o que foi apresentado, posso dizer que, nos discursos das professoras, mesmo que em alguns momentos apresentassem a preocupação com o contexto das crianças, a concepção que se apresentou mais enraizada foi a da infância como uma etapa da vida, com características bem específicas e lineares, sendo considerada o tempo das possibilidades, onde o sujeito ainda é bastante moldável e flexível, capaz de apreender com maior facilidade aquilo que é ensinado, ou seja, assim como no pensamento filosófico educacional da tradição chamado Ocidental, apresentado por Kohan (2004), *a infância está sendo entendida em primeira instância como potencialidade, como matéria-prima das utopias, dos sonhos.*

Diante das falas das docentes concordei com Charlot (apud DELGADO, 2004) ao dizer que as pedagogias tradicional e nova, apoiadas na idéia de natureza infantil, influenciaram o corpus de representações acerca das crianças. Isso leva a representá-las ora como reis, ora como vítimas, incapazes de percebê-las como são de fato. Segundo Delgado (2004), as crianças costumam ser pensadas enquanto alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, bem como, a educação é pensada como algo institucionalizado e vivido em espaços escolares.

Asseverando esta discussão, Marcolino (2006) apresentou em seu trabalho uma breve revisão bibliográfica sobre pesquisas que procuraram identificar os conceitos dos professores a cerca do desenvolvimento humano e como estes conceitos se articulam com a prática pedagógica. Dentre esses estudos a autora cita os de Becker (1993), Góes e Tunes (1990) e Almeida e Cunha (2003). A partir dessa breve revisão a autora concluiu que o pensamento do professor a respeito do desenvolvimento infantil fundamenta sua prática pedagógica e que os professores participantes das pesquisas não relacionaram o desenvolvimento humano à educação escolar e, ainda, que as concepções de desenvolvimento subjacentes ao trabalho pedagógico estavam calcadas na idéia de natureza humana. “Desde as concepções predeterministas até as interacionistas prevalece a idéia de natureza humana”. (MARCOLINO, 2006, p. 117)

Sobre esta questão, Arce e Martins (2007) pontuam que, no âmbito educacional, vários modelos teóricos já estiveram em voga. Ora despontavam os modelos que se pautavam em determinantes biológicos e ora aqueles que privilegiavam determinantes sociais. De acordo com estas autoras, os modelos teóricos pautados em determinantes biológicos partem do pressuposto de que as propriedades básicas do ser humano já se encontram garantidas no nascimento, portanto, são fatores hereditários e maturacionais. Sendo assim, para esses modelos teóricos, a aquisição dos conhecimentos encontra-se na dependência da prontidão espontaneamente alcançada pela criança, sendo o desenvolvimento pré-requisito para a aprendizagem.

Como foi possível perceber, estes modelos teóricos, apresentados por Arce e Martins (2007), foram os que mais apareceram nas falas das docentes participantes desta pesquisa, o que confirma as conclusões de Marcolino (2006).

Frente a tudo isso, compartilho com Arce e Martins (2007) a idéia de que os preceitos histórico-culturais, baseados nos estudos de Vygotsky, vieram para dar uma valiosa contribuição, superando esses modelos que fragmentam o social e individual e que desconsideram o papel da aprendizagem para o desenvolvimento humano.

Os estudos de Vygotsky (1991) enfatizam a natureza social do desenvolvimento psicológico, assumindo que o sujeito se constitui nas relações sociais. Para este autor, o psicológico deve ser entendido nas suas funções sociais e

individuais e a construção do conhecimento pelo sujeito determinada pelas suas interações que são mediadas socialmente.

Pino (2000) apontou que em termos mais amplos, as contribuições de Vygotsky para a psicologia se devem à compreensão de que o desenvolvimento psicológico é um processo histórico e que o psiquismo é de natureza cultural.

Nesta perspectiva, arcabouço teórico da pesquisa aqui apresentada, o desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Como tal, o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas. O processo de desenvolvimento inclui, necessariamente, o processo de aprendizagem. Ambos dizem respeito às experiências do sujeito no mundo com base nas interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento especificamente humano. E, considera-se o sujeito como concreto, situado, datado, e privilegia-se o papel da mediação, da linguagem, do contexto, das relações sociais e da Zona de Desenvolvimento Proximal (BRANCO e SMOLKA, 2004).

Ao abordar a questão da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky (1991) amplia e dá grande importância ao papel do ensino no processo de desenvolvimento dos sujeitos. A ZDP é compreendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que é capaz de realizar a partir da colaboração de companheiros mais experientes.

Segundo Pino (2005), para Vygotsky, a originalidade do desenvolvimento da criança reside no fato de que as funções naturais, regidas por mecanismos biológicos, e as funções culturais, regidas por leis históricas, fundem-se entre si, constituindo um sistema mais complexo. De um lado, as funções biológicas transformam-se sob a ação das culturais e, de outro lado, as funções de natureza cultural têm nas funções biológicas o suporte de que precisam para constituir-se. Em condições normais de desenvolvimento biológico, as funções culturais vão se constituindo seguindo um ritmo até mesmo previsível.

Desse modo, o desenvolvimento ocorre do social para o individual, em planos diferentes, embora intrinsecamente relacionados. Suas etapas passam a ser compreendidas levando em conta os aspectos histórico-sociais e o lugar singular onde as pessoas se encontram. Perceber o desenvolvimento desta forma permite

refletir sobre as diferenças referentes ao ritmo do desenvolvimento e da aprendizagem perante a diversidade social, cultural e econômica dos sujeitos, o que confirma as reflexões anteriores sobre a infância ser reconhecida como categoria social e sobre a existência de infâncias e não de infância.

Considera-se, nesta perspectiva, que o sujeito ao nascer ainda não está “pronto” e que ele será aquilo em que se transformará a partir de suas interações sociais nos mais diversos contextos. Portanto, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Nesse aspecto, pontuo o papel primordial do educador como mediador, uma vez que ao interagir com o educando o auxilia a internalizar, paulatinamente, o que vai sendo construído nessa relação.

Esta perspectiva confere, então, grande importância ao papel da escola e da mediação do professor possibilitada pela linguagem. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo de construção compartilhada, uma construção social, na qual o papel do professor é o de sempre atuar no desenvolvimento potencial do aluno para levá-lo, através da aprendizagem, a um desenvolvimento real. Com base em Vygotsky (1991), acredito que só a boa aprendizagem promove o desenvolvimento e que o bom ensino é aquele que apresenta uma orientação prospectiva, dirigida ao que o aluno ainda não é capaz de fazer sozinho, mas já é capaz de fazer com auxílio de um outro mais experiente. O bom ensino é o que relaciona os conceitos científicos (conceitos construídos em situação formal de aprendizagem) aos conceitos espontâneos (conceitos construídos em situações cotidianas, não sistematizadas) e auxilia o educando a internalizar os conceitos científicos em um movimento espiralado, no qual vai aprendendo novos conceitos e, por conseguinte, se desenvolvendo.

Diante disto, é possível compreender que, para que ocorra a assimilação dos conceitos científicos, é necessário que haja um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento. A assimilação dos conceitos científicos se dá através dos conceitos espontâneos anteriormente elaborados por atos de pensamentos diversos. Portanto, crianças menores, que apresentam menor vivência, ao chegarem à escola com os conceitos espontâneos ainda restritos para a aprendizagem da leitura, escrita e para as operações aritméticas fundamentais, necessitam de um trabalho que valorize esses conhecimentos espontâneos.

Vygotsky (1991) apresenta o fato de que as crianças iniciam seu aprendizado antes de entrarem para a escola, justamente o aprendizado dos conceitos espontâneos. Qualquer situação de aprendizado apresenta uma história prévia e, conseqüentemente, as crianças já possuem suas primeiras hipóteses sobre os conteúdos a serem trabalhados. Desta forma, para o autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida.

Como mencionei anteriormente, acredito que os preceitos histórico-culturais, baseados nos estudos vygotksyanos, vieram para dar uma valiosa contribuição. Mas, reconheço que para que isto se efetive é necessário que os professores a conheçam e a estudem profundamente, porque na grande maioria dos casos esta perspectiva não foi vivenciada pelos professores enquanto alunos e, pelo que pude perceber, através dos discursos das docentes, elas pouco estudaram na graduação os preceitos desta perspectiva, visto que nos cursos foram enfatizados os conhecimentos da teoria piagetiana.

Assim, quando Sofia F, que está participando do grupo de estudos da SE, diz que,

Temos sim que oportunizar o início desse processo que terá seqüência nos próximos anos.

e, logo em seguida, se corrige dizendo,

Início não ne?! Porque quando chegam aqui as crianças já sabem muita coisa.

Ela demonstra que já está construindo novos sentidos para seu trabalho com as crianças de seis anos.

Quando Margarida I diz que

O projeto da SE é muito bom, principalmente nas questões referentes a não ruptura entre o desenvolvimento biológico com a questão da aprendizagem e também porque tá mostrando a ansiedade de todos os professores que trabalham com as crianças de seis anos, principalmente das escolas que passaram a atender agora.

Ela também demonstra que está construindo novos conceitos a partir de seus estudos. Mas, acima de tudo, os discursos dessas duas professoras confirmam a

importância dos estudos, da participação em grupos de estudos e discussões, da fundamentação teórica, para que seja possível uma prática que reconheça que “os marcos cronológicos são apenas referências gerais, pois nenhuma criança é idêntica a outra, posto que o substrato de seu desenvolvimento assenta-se sobretudo, nas condições concretas de vida” (MARTINS, 2006, p. 63). Ou seja, uma prática que reconheça a criança como sujeito histórico e social que se desenvolve a partir de suas experiências e aprendizagens em relação com outros sujeitos mais experientes, sejam eles outras crianças ou adultos.

4.3 Reflexões sobre dicotomias

Tendo como base todas as reflexões empreendidas até aqui, e percebendo que, durante a realização das entrevistas, estiveram sempre presentes menções às dicotomias “lúdico *versus* aprendizagem”, “EI *versus* EF”, “1º ano *versus* 2º ano do EF”, “escolas do Município *versus* escolas do Estado”, julguei pertinente dedicar este terceiro momento para discutir tais dicotomias. Considero relevante ressaltar que discutirei estas questões de forma entrelaçada pois foi assim que elas apareceram nos discursos das professoras pesquisadas.

Ao longo da realização desta pesquisa, percebi a existência de uma grande preocupação com o rompimento brusco das atividades mais espontâneas, mais lúdicas, menos sistematizadas, reconhecidas culturalmente como sendo da EI, para que seja realizada a entrada na cultura do EF, reconhecida como mais séria, mais formal, mais sistematizada. Porém, percebi que, embora existisse esta preocupação, do rompimento com a brincadeira, as professoras, em sua maioria, não souberam explicar porque julgavam ser importante o papel da brincadeira no ambiente escolar. Inclusive, a brincadeira foi apontada em vários discursos como atividade antagônica ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, fato que está intimamente relacionado à concepção de infância, desenvolvimento e aprendizagem que apresentaram, bem como à falta de uma base teórica sólida que as auxilie justificar a importância da brincadeira no espaço da instituição escolar. Tais questões apareceram, entre outros, nos seguintes termos:

*Tento trabalhar a alfabetização de forma diferente, através do lúdico. A lógica do EF não **contaminou** o primeiro ano. [...] Temos que provar, que **contaminar** toda a escola de que os espaços da brinquedoteca (que está para ser criada), da brincadeira, do lúdico, não é importante só para o primeiro ano. (SOFIA F)*

Muitas coisas que eu fazia com os alunos eu não tenho tido mais tempo de fazer com a preocupação de alfabetizar. Acho que atividades com jogos e fora de sala de aula eu deixei de fazer, para dar mais atividades sistematizadas de leitura e escrita. (MARGARIDA I)

*Minha angústia agora é ir atrás disso aí (estudos, leituras dos documentos, etc.), para ter argumentos, **contagiar** não é?!, tentar mostrar o trabalho que está sendo feito. Porque brincamos muito, saímos da sala, estamos felizes e as crianças também, aí, pode dar impressão que a gente não tá fazendo nada, e... espero que o ano que vem ninguém mais antigo queira pegar esta sala achando que é mais fácil. (VALÉRIA F)*

Depois desta mudança estava mudando também meu jeito de trabalhar. Por exemplo, tinha dia de Educação Física que eu não levava as crianças para o pátio para atividades livres porque já tinham ficado uma hora fora de sala, aí tinha que repor aquele tempo. (CRIS I)

Estas citações asseveram resultados de pesquisas que se debruçaram a analisar as concepções e práticas dos professores em relação à brincadeira. De acordo com Araújo (2008) é possível encontrar no banco de dados da CAPES 12 pesquisas realizadas no período de 2002 a 2006 sobre este tema. Dentre elas destaco, a seguir, a de seis pesquisadores.

Lamb (apud ARAÚJO, 2008) concluiu que os professores não reconhecem qual o seu papel no brincar, encontrando dificuldades de sistematizar a importância dessa atividade para a criança. Schoffel (apud ARAÚJO, 2008), por sua vez, concluiu que na perspectiva das professoras investigadas o brincar encontra-se em oposição ao trabalhar. O trabalho de Leal (apud ARAÚJO, 2008) mostra que embora as professoras saibam da importância do brincar na educação infantil, nem sempre compreendem a essencialidade dessa atividade, o que denota a falta de embasamento teórico a respeito do tema e a necessidade de investimento na formação de professores. Lima (apud ARAÚJO, 2008) através de seu trabalho, apontou que enquanto o trabalho escolar é concebido como núcleo central do processo ensino-aprendizagem e meio para o desenvolvimento infantil, o jogo é visto

como secundário, prescindível e descartável. Capistrano (apud ARAÚJO, 2008) também observou através de sua pesquisa que a brincadeira nas instituições pesquisadas apresentou conotação de perda ou ocupação do tempo, sendo utilizada muitas vezes para o aprendizado de conceitos matemáticos e da língua materna. Silva (apud ARAÚJO, 2008), assim como Leal (apud ARAÚJO, 2008), ressaltou a necessidade de melhor formação dos professores de EI, e eu diria também dos professores das séries iniciais do EF, no que diz respeito à ludicidade. A autora chegou a esta conclusão após perceber a partir de sua pesquisa que o brinquedo é valorizado pelos professores somente como atividade pedagógica dirigida à aquisição de conteúdos.

Para a perspectiva histórico-cultural o brincar é considerado um importante processo psicológico possibilitador da aprendizagem e do desenvolvimento. Vygotsky (1991) afirma que o brincar é uma atividade humana criadora, a qual permite às crianças elaborarem novas possibilidades de interpretação, de expressão, de ação e de relações sociais com outros sujeitos, a partir da interação entre imaginação, fantasia e realidade. Para Leontiev (1991 [1930]), parceiro de trabalho de Vygotsky, a brincadeira é um tipo de atividade não instintiva e precisamente humana que se apresenta como atividade principal das crianças. Neste caso o termo principal é utilizado não para demonstrar a quantidade de tempo destinado a esta atividade, mas pela sua conexão com “as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e, dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”.(LEONTIEV, 1991 [1930], p. 122).

A compreensão da importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem bem como a compreensão da importância do papel do professor como mediador desses processos reforça, ainda mais, a necessidade dos professores em reconhecerem-na como atividade principal; reforça a necessidade dos professores saberem respeitar os tempos e espaços destinados a tais atividades, sem considerá-los perda de tempo. Esta reflexão só reforça a necessidade desses profissionais terem uma base teórica sólida para fundamentarem sua prática pedagógica.

Além disto, como apresentado na seção anterior, o bom ensino, para esta perspectiva, é aquele que relaciona os conceitos científicos (conceitos construídos em situação formal de aprendizagem) aos conceitos espontâneos (conceitos

construídos em situações cotidianas, não sistematizadas), sendo assim, é possível, depreender que o termo espontâneo utilizado para se dirigir a atividades praticadas dentro da EI, não deve ser utilizado em tom pejorativo como se estivesse relacionado a atividades menos importantes a serem trabalhadas pela escola. Muito pelo contrário, o bom ensino, aquele que de fato é *sério*, parte dos conceitos elaborados pelas crianças em suas atividades espontâneas para então se dirigir aos conceitos científicos trabalhados sistematicamente pela escola. Esta concepção confere, entre outras, grande importância aos momentos destinados ao que as professoras chamam de tempo de atividades livres, mas, sem deixar de lado a mediação dos conceitos científicos. Pensar assim revela ser falsa a dicotomia entre brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem, bem como revela que é equivocado pensar que trabalhar com as crianças menores é mais fácil do que trabalhar com crianças maiores só porque no primeiro caso o trabalho parece ser mais solto, mais livre, menos sistematizado. Segundo Sofia F, esta é a visão que se tem do trabalho na EI e que esta, acaba fundamentando, em certa medida, o trabalho pedagógico direcionado a esta etapa.

A visão que se tem da EI é que ela é mais fácil, aí acaba se tomando mais solta. (SOFIA F)

Vimos que não é bem assim, todo trabalho realizado pelo professor, seja ele destinado a crianças menores ou a crianças maiores, tem que ser planejado e muito bem fundamentado. Enfatizo ainda que, ao relacionar *seriedade* ao bom ensino não estou dizendo que este não deva ser alegre, muito pelo contrário, de acordo com Freire (1992), o ensino deve ser sério, mas não precisa ser sisudo, ou seja, também é falsa a dicotomia existente entre seriedade e alegria. Valéria F revela em sua fala como isto é possível, além de apresentar um novo sentido para o termo facilidade:

Quando digo mais fácil é no sentido de estar fazendo algo, de estar trabalhando com algo com que me identifico mais, então, como gosto muito de trabalhar com essas crianças e como teria a oportunidade de realizar um trabalho com o qual eu acredito, pensei ser mais fácil, é nesse sentido. [...] Quando a gente tem afinidade e gosta do que tá fazendo parece que é mais fácil. Ao tempo que eu vejo que no ano passado a essa altura do campeonato eu já estava um caco e este ano eu não estou. Eu estou bem disposta, estou animada, eu estou gostando. É cansativo porque a gente tem que planejar atividades diversificadas, é

mais dinâmico do que no quarto ano que fica dando atividades escritas, aqui dá muito trabalho mas estamos gostando. É incrível estamos num rendimento incrível! [...] As crianças estão gostando de vir para a escola, a gente vê o prazer deles. Tinha um aluno que faltava um dia por semana para ir na fono, agora ele sai mais cedo para não deixar de vir a aula.

A última fala de Valéria F é reforçada por Quinteiro (2004, p. 176) que apresenta a importância de

Reorganizar o tempo e o espaço escolares no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente transformar a escola num lugar agradável, aonde a criança goste de ir e permanecer não só por obrigação, mas também porque se encontra mobilizada para participar do seu próprio processo formativo. Este parece ser o desafio do presente!

Como mencionado no início deste capítulo, além das questões apresentadas até aqui, também estiveram presentes nos discursos das professoras a questão das ambigüidades, dicotomias e rupturas relacionadas ao trabalho realizado em espaços reconhecidos culturalmente como diferentes: o da EI e o do EF. Essa discussão, como foi apresentado no decorrer deste trabalho, não é nova. Há muito se discute com preocupação a ruptura existente entre essas duas etapas do ensino. Porém, a ampliação do EF para nove anos e a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento do ensino, provocou novas discussões. Agora, para além do divórcio entre EI e EF, vieram à tona o divórcio entre a Rede Municipal e Estadual e o divórcio entre o primeiro e o segundo ano do EF, mesmo sendo essas etapas/séries realizadas na mesma escola. Tais situações emergiram em falas como as seguintes:

Você sabe que vai ser cobrado, que vai ter comparação. Cobrança geral, dos pais, da outra escola que vai logo perguntando de quem a criança era aluna, etc. (MARGARIDA I)

Esta questão de como o segundo ano vai trabalhar vamos ter que conversar. Por ser o primeiro ano que isto está acontecendo na escola precisamos conversar, pensar em como fazer isto sem quebrar o trabalho, para ter uma seqüência. Porque a gente até comentou isso, a gente acha que vai chegar o ano que vem e as crianças vão levar um susto, que tudo vai mudar, mesmo sendo na mesma escola. (SOFIA F)

Agora as professoras estão com essa coisa de mudar o seu trabalho, a forma de ensinar, de apressar as coisas, por causa da cobrança de quem recebe as crianças de sete anos para

que elas estejam alfabetizadas, já estejam lendo. Esta cobrança é mais da escola do Estado. (CRIS I)

*As questões do espaço físico aqui atrapalham um pouco, mas estamos providenciando uma brinquedoteca, mas não só para o primeiro ano mas para toda escola, porque todas as crianças devem brincar, pensamos em **contaminar** toda a escola. Porque aqui a gente vê criança brincando fora da sala e toda criança deve brincar. (SOFIA F)*

Eu estava rodando uma atividade, aí chegou uma professora do segundo ano e perguntou: Ué? você vai dar isto? Se você já está trabalhando isto o que eu vou trabalhar depois, no ano que vem? Eu nem respondi por que não valia a pena e não era o momento para isto. Mas agora, com esta nossa conversa e pensando mais sobre isto, acho que temos que ter um tempo para conversarmos sobre isto. (VALÉRIA F)

É verdade, aqui é tudo assim. Conversamos pelos corredores porque nunca temos tempo para conversar. Nas reuniões sempre tem assuntos mais importantes para serem conversados. Mas agora estou vendo que não tem essa de assunto mais importante, este assunto do primeiro ano é muito importante e não está bem resolvido pela escola e todos têm que discutir junto, porque tem professores do segundo ano que não concordam em ter aqui o primeiro ano. Não sei por que, mas talvez, exatamente, por acharem que vamos aqui fazer o trabalho deles. Tem também a questão da avaliação, não sabemos ainda como e o que vamos avaliar. (VALÉRIA F)

As meninas (do segundo ano) nem sonham com o tipo de aluno que vão estar recebendo entendeu? Porque assim, quando começa reclamam - há aquele menino nem sabe pegar no lápis! Entendeu? esses meninos que estão aí (no primeiro ano) praticamente vão estar fechando o segundo ano no ano que vem. então todos já terão passado pela escola e, então isso vai acabar. (VALÉRIA F)

Eu sinto isso, sinto que eles (alunos do primeiro ano desta escola) indo para esta turma, turma do segundo ano, eles não vão poder ser tratados como se nunca tivessem estado na escola, nesta escola (se referindo à impossibilidade dos professores reclamarem da escola de origem dos seus alunos). Mas eu acredito que... mesmo assim vai ter uma quebra. (VALÉRIA F)

Percebo que a dificuldade em reintegrar estes pólos(EF e EI, 1º e 2ºano, lúdico e aprendizagem) está intimamente relacionada ao fato de sermos muito marcados histórica e culturalmente por estas cisões. E, ainda, a falta de espaços para discussões nas escolas e entre escolas. Essas questões também se relacionam a tudo o que foi considerado até agora, (concepção de infância, aprendizagem, desenvolvimento, papel da escola e do professor, papel da brincadeira como promotora de desenvolvimento e aprendizagem).

Portanto, para que, aos poucos, essas cisões e falsas dicotomias possam ir tomando outros rumos há necessidade de bases teóricas bem fundamentadas; necessidade de investimento na formação do professor, possibilitando que cada vez mais tenham condições de participar de cursos, grupos de estudos e grupos de discussões; necessidade de interação entre escolas; e que, acima de tudo, os professores e todos os profissionais das escolas se percebam como protagonistas desta história, tendo o apoio dos gestores por meio de sua articulação e incentivo, subsidiando esse processo.

Segundo Sarmento (2002) o trabalho docente não pode ser um trabalho solitário do professor na sala de aula, ele tem que ser o trabalho de uma equipe. Mas, uma equipe que se coordena, que se articula, que se combina e que atua em conjunto. Ampliando esta discussão, Azzi (2002, p. 57) afirma que,

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições de trabalho docente.

De acordo com Sofia F

Seria muito bom que esta contaminação do primeiro ano ocorresse com todo mundo e que depois as crianças continuassem a ter o espaço da brincadeira, que isso não acabasse, que não quebrasse, que não acontecesse como antes, quando a criança vinha do pré para a primeira série, para romper com isso, agora você não é mais criança, não tem mais brincadeira, não tem mais música na sala.

Eu amplio a questão e digo que seria muito bom que os professores, as turmas de etapas/séries diferentes, as escolas de EI e EF e as escolas de Redes

diferentes se “contaminassem” mutuamente com tudo o que cada um(a) tem a apresentar de bom.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento.

PAULO FREIRE

Em consonância com a perspectiva adotada neste trabalho e com o desenrolar de todo processo de realização da pesquisa, compreendi que as conclusões são essencialmente provisórias e inconclusas. À medida que são datadas e contextualizadas carregam consigo uma enorme gama de valores construídos no processo de interlocução com o outro, desvelando o singular, o contraditório, as incoerências, o irrepetível e mostrando a vocação estrutural para a mudança. Sendo assim, as reflexões empreendidas e as conclusões a serem aqui apresentadas não podem ser reconhecidas como um sistema fechado e acabado de signos para sempre disponíveis, prontos e reconhecíveis, mas sim como possibilidades que permanecem em aberto, como “[...] permanente processo social de busca” (FREIRE, 2007, p.57) .

Reconhecer que as conclusões são inconclusas não significa dizer que falta rigor na pesquisa, pelo contrário, reconhecer a inconclusão apenas reitera meu compromisso com a perspectiva adotada. Assim compreendo que o caminho desta não é um lugar, mas um fluxo de movimento; seus sujeitos não foram “objetos” de pesquisa, foram essencialmente “sujeitos”. Portanto, esta seção apresenta um breve resumo do caminho percorrido e as conclusões inconclusas que construí ao longo do processo da pesquisa em interação com as quatro professoras, sujeitos desta, e com todos os autores estudados.

A partir de minha realidade que insistia em perguntar, embrenhei pelos caminhos do Mestrado em Educação, ou seja, pelos caminhos da pesquisa, a fim de compreender o processo de ampliação do EF para nove anos de duração a iniciar-se aos seis anos de idade. Logo no início desse caminho senti necessidade de conhecer como este tema estava sendo tratado pela literatura e pelas pesquisas, motivo pelo qual realizei a revisão bibliográfica.

Ao constituir tal revisão me deparei com o interessante movimento da construção do conhecimento a cerca de um novo fenômeno. Embora a ampliação do EF já estivesse sinalizada desde 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 e em 2001, esse indicativo tenha-se tornado meta no Plano Nacional de Educação na Lei nº. 10.172, somente a partir do final de 2003, quando alguns Estados efetivaram a mudança no EF é que começaram a aparecer publicações sobre o tema.

Inicialmente o assunto apareceu em meios de comunicação não científicos e de forma muito superficial. Porém, em um movimento crescente, estas publicações começaram a aparecer em maior número e a melhorar em qualidade de discussão e aprofundamento, principalmente a partir da promulgação da Lei Federal nº.11.274/2006 que tornou o processo de ampliação do EF obrigatório em âmbito nacional e com prazo de adequação ao sistema até o ano de 2010. Esse processo crescente de discussões, apresentado no capítulo de revisão, culminou com a apresentação da publicação de dois livros constituídos por capítulos que discutem o tema e com a deflagração da organização de grupos de pesquisa.

Justamente a partir da construção dessa revisão, em diálogo com os vários autores e trabalhos apresentados, é que consegui refinar meu objetivo, qual seja, compreender, através dos discursos, os sentidos que os professores do 1º ano do EF estão construindo para a inclusão das crianças de seis anos de idade nesse segmento de ensino. Além disto, também a partir da revisão bibliográfica, (re)elaborei as questões norteadoras capazes de me auxiliarem a alcançar o objetivo pretendido, são elas: (i) *Como os professores do 1º ano do EF estão compreendendo a ampliação desse segmento do ensino?* (ii) *Como os professores do 1º ano do EF estão compreendendo a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento do ensino?* (iii) *O professor do 1º ano do EF teve algum contato com os documentos elaborados para subsidiar a implementação do EF?*

A partir do refinamento do objetivo e da (re)elaboração das questões norteadoras debruicei-me na construção do referencial teórico e metodológico, encontrando nos estudos histórico-culturais fundamentos capazes de oferecer um sólido embasamento para desenvolver a pesquisa. O encontro com os estudos histórico-culturais ocorreu em minha participação nas disciplinas Processos de Pensamento e Linguagem e Construção do Conhecimento na Escola, ministradas pela professora Maria Teresa de Assunção Freitas. Diante dos diálogos, das

discussões empreendidas nessas disciplinas compreendi que o melhor caminho para a realização desta pesquisa seria mesmo o da abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, mesmo tendo sido alertada inúmeras vezes que este não seria um caminho fácil, pois, trabalhar com essa perspectiva, considerada ainda recente, exigiria de mim muito rigor, coerência e, acima de tudo, responsabilidade. Responsabilidade com a pesquisa, com os estudos e fundamentalmente com os sujeitos da pesquisa.

Essas considerações acerca do trabalho fundamentado na perspectiva histórico-cultural levaram-me a buscar, cada vez mais, encontros e diálogos com outros pesquisadores que também utilizassem este referencial. Por esse motivo, procurei, além das leituras, participar de eventos onde encontraria tais pesquisadores. Assim, poderia dialogar com eles sobre o que estava sendo construído a partir da perspectiva histórico-cultural e, ainda, teria a oportunidade de apresentar meu trabalho para que eles pudessem dar suas contribuições sobre o que estava sendo realizado.

Foi justamente na minha participação em um desses eventos, mais precisamente o VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar realizado em 2007 na Cidade de São João Del Rei, que me deparei com os estudos realizados por Wanda Junqueira Aguiar, os quais, vieram se apresentar como base fundamental para a construção do processo de análise, a saber: a construção de núcleos de significação a partir dos discursos das professoras pesquisadas.

Trilhar este caminho também não foi fácil, como vimos durante toda a apresentação desta pesquisa, o novo gera medo, insegurança, ansiedade, mas também gera os sentimentos de desafio e desejo que motivam a sair do lugar. Considerei então que este caminho tenha sido muito gratificante pois, ao decidir, a partir dos estudos de Aguiar (2000, 2001 e 2005) e Aguiar e Ozella (2006), trabalhar com os núcleos de significação e com entrevistas dialógicas recorrentes, compreendi que realizei uma análise quase conjunta do processo utilizado pelas quatro professoras participantes da pesquisa para a produção de sentidos e significados. Este caminho me permitiu, portanto, apreender coisas novas e, me permitiu, coerentemente com o arcabouço teórico, considerar de fato todos os participantes da pesquisa como sujeitos e co-autores dessa situação, permitindo sentir-me menos solitária no processo de realização das análises e até mesmo da escrita da pesquisa.

Ao elaborar este breve resumo do caminho que trilhei para construir esta pesquisa pude perceber o quanto aprendi neste processo, o quanto cresci como pesquisadora, como ser humano, como profissional da educação. Mas acima de tudo, deparei-me frente a frente com minhas limitações, com a limitação do tempo destinado a uma pesquisa de mestrado, com meu inacabamento, com as inúmeras aprendizagens que ainda tenho pela frente e, portanto, com a impossibilidade de colocar ponto final em qualquer coisa que se pretenda concluir. O tempo deste mestrado se esgotou mas as questões se ampliaram...

Compreendi, a partir dos artefatos construídos no desenrolar desta pesquisa, que os sentidos construídos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no EF de nove anos foram-se constituindo a partir do imaginário pedagógico a respeito do trabalho a ser exercido na EI e no EF e no trabalho a ser exercido com as crianças de seis anos. Compreendi ainda que esse imaginário pedagógico foi sendo elaborado ao longo da vida destas professoras, nas relações familiares, na construção da identidade profissional de cada uma, no enfrentamento de suas dificuldades, no encontro com as necessidades e possibilidades, na própria prática docente, no contexto de trabalho e no encontro com o “outro” (colegas de trabalho, estudos realizados, alunos, pais, filhos, etc.).

Assim, perceber a inclusão das crianças de seis anos de idade no EF de nove anos como uma questão apenas política, financeira e de ampliação de vagas, além de perceber que esta mudança traria prejuízos para as crianças, para, em seguida perceber que esta mudança poderia se apresentar também como uma situação positiva, passível de promover reflexões sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem sobre as especificidades da infância, sobre o processo de alfabetização, entre outros, pareceu-me um movimento bastante coerente com o processo de construção do conhecimento, visto o movimento apresentado na revisão bibliográfica deste trabalho.

Em relação aos sentimentos que surgiram frente à nova disposição do ensino, compreendi com as professoras e por experiência própria, que a angústia, o medo e a insegurança são sentimentos compreensíveis frente ao novo, ao desconhecido. Porém, esses sentimentos não devem ser causadores de paralisia, mas sim, de movimento de busca, afinal, segundo Freire (2007), ensinar exige consciência do inacabamento. Falando sobre sua própria experiência, o autor nos dá uma grande lição:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a **franquia** de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha **franquia** ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 2007, p. 50, grifo do autor)

Outra questão relevante a ser apresentada diz respeito à falta de apoio às professoras por parte do que chamamos de coordenação pedagógica. Apoiada nos estudos que realizei permito-me fazer a seguinte relação:

De acordo com Freire (2007, p. 50) “Quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais”. Khoan (2004), por sua vez, apresenta a palavra grega *Aión* que, segundo ele, designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas, intensiva, indicando, entre outras coisas, que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por uma relação intensiva com o movimento. Khoan (2004), discute ainda, com base nos estudos de Deleuze que as crianças obtêm suas forças do devir molecular que fazem passar as entre idades, que saber envelhecer não é manter-se jovem, mas extrair os fluxos que constituem a juventude de cada idade. Devir – criança é, assim, segundo os estudos desse autor, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, a uma força que irrompe sem ser convidada. Compreender essas questões significa poder ajudar a encontrar um novo modo de pensar a educação, um novo início para a educação. Seria algo assim como a infância da educação e não apenas uma educação da infância.

Sendo assim, diante de toda esta discussão, considero que, embora “adultas”, profissionais da educação já há algum tempo, estas professoras, sujeitos histórico-culturais, **franquiadas** a si mesmas, ao mundo e aos outros, enfrentam agora um momento em que são vistas em sua infância e na infância da educação. Desta forma, sentem-se carentes de cuidados especiais, de apoio pedagógico e de trocas com outros colegas e profissionais.

Acredito, que a percepção dessa necessidade de apoio e a confrontação com a falta de apoio dentro da escola foi o que mobilizou as professoras a procurarem por estudos e grupos de pesquisas, como, por exemplo, o grupo de estudos da SE. Entretanto, aquela que não procurou por este apoio extra-escolar, extra prática

docente, não o fez justamente por falta de apoio, por desconhecer as possibilidades de formação em contexto e principalmente por falta de estímulo. Essa conclusão teve origem no fato de que, mobilizada pelos diálogos que empreendemos, esta profissional se mostrou instigada a avançar em seus estudos, a avançar na busca de novos conhecimentos e principalmente na busca de reencontrar sua autonomia que, segundo ela, estava adormecida há algum tempo, talvez pelo comodismo ou pelo que a diretora da escola EI chamou de “piloto automático”.

A falta de apoio na escola e de articulação e integração entre os profissionais da instituição também deu origem ao desconhecimento ou a não discussão dos materiais oficiais destinados a orientação do atendimento das crianças de seis anos no EF de nove anos. Fato que contribuiu para a conclusão de que a compreensão das professoras sobre esta mudança, os sentidos que estavam construindo, estavam de fato calcados em seus (des)conhecimentos prévios, em seu imaginário pedagógico.

Frente ao desconhecimento das propostas, ressalto que a prática docente, segundo os discursos das professoras participantes da pesquisa, estava justamente calcada em seus estudos de formação na graduação, em seus estudos de especializações e na própria prática docente. Mas, concluímos juntas que esta formação não estava sendo suficiente para sanar suas dúvidas em relação ao trabalho com as crianças de seis anos, mesmo por aquelas professoras que já estavam a mais tempo trabalhando com estas crianças. Sendo assim nos encontramos no que Frade (2007) reconheceu como zona de instabilidade produtiva, ou seja, reconhecemos a defasagem da fundamentação teórica na prática docente e percebemos a importância de que houvesse o aprofundamento nos estudos.

Associada à questão da defasagem teórica, do desconhecimento de alguns estudos, como, por exemplo, os estudos sobre a infância, seu tempo, seu espaço, suas especificidades e a falta de apoio e estímulo, estavam o que denominei de falsas dicotomias. As dificuldades em perceber a importância da não ruptura entre a brincadeira, o lúdico e o desenvolvimento e a aprendizagem; entre a EI e o EF; entre o 1º e o 2º ano do EF, até mesmo na própria escola e, entre escolas, principalmente entre escolas do Município e do Estado, estiveram presentes todo o tempo nas falas das professoras.

Existem ainda duas questões que embora pertinentes, mas frente às impossibilidades e ao processo de inacabamento, não foram discutidas de forma

aprofundada, mas que merecem destaque neste momento. Estas questões dizem respeito aos espaços físicos das escolas e a percepção das próprias crianças sobre sua entrada na escola de EF.

Percebi que a questão do espaço físico tem sido tratada como argumento para a viabilidade ou como entrave para o atendimento das crianças de seis anos no EF. Para os professores que trabalham em escolas de EI o fato de as crianças irem para uma escola de EF seria prejudicial porque os espaços físicos desta não estão adaptados ou adequados para o atendimento a essas crianças. Para os professores que estão recebendo essas crianças na escola de EF o fato de a escola não estar ainda preparada para este atendimento não significa que este não possa se efetivar, pois dentro do possível a escola está se adaptando e os professores estão se organizando para realizar o trabalho, estão (re)organizando os espaços que têm. Segundo Sofia F, se ficarem esperando adaptar a escola para depois atender as crianças, nunca esse atendimento será realizado, pois a escola nunca estará totalmente adequada. Além disto, segundo Valéria F as crianças estão se adaptando muito bem ao novo espaço, não apresentado problema algum em relação a isso e, inclusive, têm ido para escola aparentemente com muito prazer.

A questão das crianças é o segundo ponto que quero discutir, mas, antes de entrar nela, quero salientar que, a partir de meu olhar exotópico de pesquisadora, e de minha experiência enquanto professora de EI e séries iniciais do EF, percebi que nenhum dos dois espaços físicos encontra-se adequado ao atendimento das crianças, sejam elas de 4 anos ou 10 anos de idade. Compreendi também, como Sofia F, que não podemos ficar esperando que estes espaços sejam adequados para podermos realizar nosso trabalho. O que devemos fazer é adequar nosso trabalho para que ele possa acontecer com qualidade nos espaços de que dispomos. Porém, dizer isso não significa aceitar o que temos, pelo contrário, precisamos provar que, se conseguimos realizar um trabalho de qualidade nesse espaço, poderíamos realizá-lo ainda melhor em outro mais adequado.

Nossa luta tem que partir da qualidade e não da falta dela. Se cruzarmos os braços e não realizarmos bem o nosso trabalho dizendo que não o fazemos porque não temos condições materiais e físicas para isto, estaremos contribuindo para que a culpa dos baixos índices de aprovação, de desenvolvimento e de aprendizagem nas escolas brasileiras recaia sobre nossos ombros. Situação que se inverteria caso conseguíssemos provar que somos capazes de realizar um trabalho de qualidade,

responsável, e, por este motivo, temos o direito e o dever de exigir condições para bem realizá-lo.

Voltando ao item referente às crianças, menciono que este ficou como minha grande questão, como a efetivação da impossibilidade de colocar um ponto final nesta conclusão. Será que realmente as crianças estão se adaptando a estes novos espaços? Ou será que estão se sentido prejudicadas como sugeriram as professoras da escola de EI? Como será que as crianças sentem-se quando saem de uma escola de EI para entrarem em uma escola de EF? Quais serão seus medos e suas expectativas? O que será que esperam da nova escola?

O que as professoras sentem, os sentidos que estão construindo, eu já consegui desvelar algumas pistas a partir de seus próprios discursos. Agora gostaria de descobrir um pouco mais sobre as crianças. Mas, gostaria de descobri-las com elas e não com o que os “adultos” dizem delas. Portanto, acredito que este seja o meu próximo desafio. O meu novo caminho a ser construído e trilhado.

Finalizo sem colocar ponto final, mas declarando que além de aprofundar meus conhecimentos e de começar a construir minha identidade de pesquisadora, a construção desta pesquisa abriu-me novos caminhos, permitiu-me novos olhares e, acima de tudo, permitiu-me lidar comigo mesma. Conhecer-me melhor, minhas limitações, meus desejos, meus medos, minha inconclusibilidade, meu inacabamento e, portanto, minha sede de continuar buscando, de continuar aprendendo. Além de tudo isso, não poderia deixar de mencionar a oportunidade de encontrar com tantos “outros” que me ajudaram e me permitiram chegar até aqui, que construíram comigo esta pesquisa e que me oportunizaram o encontro comigo mesma e a percepção das múltiplas possibilidades que surgem a partir deste trabalho. Enfim... “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.” (FREIRE, 2007, p. 53)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Escola de nove anos! E a educação infantil? – Subsídios para a formação docente. In: **Programa Geral e Resumo – IV CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: “Tempos da Infância na Contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas”**.2006, Águas de Lindóia, São Paulo. Águas de Lindóia, São Paulo: Realização Fórum Paulista de Educação Infantil, 06 a 09 de dezembro de 2006.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 26 nº. 2, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Professores: práticas e produção dos sentidos uma análise na perspectiva sócio-histórica. In: 30 CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, v. 1, 2005, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicologia, 2005.

_____. A Pesquisa em Psicologia Sociohistórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A.M.; GONÇALVES, M.G. & FURTADO, O.(orgs). **Psicologia Sociohistórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 129-140.

_____. Reflexões a partir da Psicologia Sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. Revista de estudos e pesquisas em educação – **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 110, p. 125-142, jul. 2000.

ALMEIDA, Ana Júlia Fagá de; TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. A escola de nove anos e a dimensão lúdica da natureza infantil. In: **Caderno de Atividades e Resumos -16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las” - 10 a 13 de julho de 2007- UNICAMP- Campinas São Paulo**.

ALUNO pode ser prejudicado com a ampliação do ensino, diz especialista. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 de jun. de 2003. Disponível em <<http://www.folha.com.br>> Acesso em: 25 mar. 2007.

ALUNOS mais ricos têm pré-escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 de jun. de 2003. Disponível em <<http://www.folha.com.br>> Acesso em : 25 mar. 2007.

ALVES, Maria Leila. A Escola de Nove Anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental. In: SILVA, Aida Monteiro et al. (Org.). ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO. Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. **Anais....** Recife: ENDIPE, p. 351- 361, 2006.

ARAÚJO, Víviam Carvalho de. **A brincadeira na instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?** 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: _____. (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 26, nº. 92, p. 1039-1066, out. 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ªed. Rio de Janeiro: LTC,1973.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G (org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-60.

BAKHTIN, M. (V, N. Volochinov [1929]). **Marxismo filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Fratschi Vieira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos 6 anos? **Revista Pátio Educação Infantil**, São Paulo, abr./jul., nº. 1, p.38-39, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos 6 anos? **Revista Pátio Educação Infantil**, São Paulo, abr./jul., nº. 1, p.36-37, 2003

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos? **Revista Pátio Educação Infantil**, São Paulo, fev./abr., nº. v.10, n.37, p. 50-53, 2006.

BORDINGNON, Tomasella. A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental e o processo de alfabetização. In: **Caderno de Atividades e Resumos – 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las”, 10 a 13 de julho de 2007- UNICAMP- Campinas, São Paulo, 2007.**

BRAGAGNOLO, Adriana. SANTOS, Maria Leda Loss dos. A criança de seis anos no ensino fundamental: as armadilhas e os desafios da formação. In: **Caderno de Atividades e Resumos – 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las”, 10 a 13 de julho de 2007- UNICAMP- Campinas, São Paulo, 2007.**

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANCO, Angela Maria Uchôa de Abreu; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (coord.).Desenvolvimento e educação na perspectiva sociocultural. **ANPEPP, X Simpósio de pesquisa e intercâmbio Científico**, 2004. Disponível em: <http://www.anpepp.org.br/XSimposio/Desenvolvimento%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20perspectiva%20sociocultural.doc>. Acesso em: 27 nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Indicação CNE/CEB nº. 3, aprovada em 15 de dezembro de 2005. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental**. Brasília, 2005.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 18, aprovado em 15 de setembro de 2005. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório**. Brasília, 2005.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 6, aprovado em 8 de junho de 2005. **Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Brasília, 2005.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 3, aprovada em 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Brasília, 2005

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

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**, Lei nº. 10.172/. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 22, de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 5.692/71. Brasília, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 4.024/61. Brasília, 1961.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 11.274/2006. Brasília, 2006

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 11.114/2005. Brasília, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96. Brasília, 1996.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. As práticas de Alfabetização para um ensino fundamental de nove anos. In: **Caderno de Atividades e Resumos – 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las”** – 10 a 13 de julho de 2007, UNICAMP- Campinas São Paulo, 2007.

CALLEGARI, César. O Ensino fundamental de Nove Anos. In: SILVA, Aínda Monteiro et al. (Org.). **Encontro nacional de didáticas e práticas de ensino: políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador – repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 379-383.

CORREIA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no Ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. **Anais da 30ª Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação**. Grupo de Trabalho 7- Educação de Crianças de 0 a seis anos. Caxambu, MG, 2007. 1 CD-ROM.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Apropriação da escrita alfabética: é possível alfabetizar letrando aos seis anos? In: **Caderno de Atividades e Resumos – 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las” – 10 a 13 de julho de 2007- UNICAMP- Campinas São Paulo, 2007**.

DELGADO, A. C. C. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, CRIANÇAS e suas culturas? In: **Revista Espaço Acadêmico**, n.34, mar./2004. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>. Acesso em: 10 dez. 2007.

DISCURSOS sobre os testes e exames de avaliação destinados aos primeiros anos do ensino fundamental. MELLO, Darlize Teixeira de. In: **Caderno de Atividades e Resumos – 16º Congresso de Leitura do Brasil – “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las” – 10 a 13 de julho de 2007- UNICAMP- Campinas São Paulo, 2007**.

DURAN, Marília de Claret Geraes. O Ensino fundamental de nove anos: argumentos sobre alguns dos seus sentidos. In: SILVA, Aínda Monteiro et al. (Org.). **Encontro nacional de didáticas e práticas de ensino: políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador – repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 337-349.

EDUCAÇÃO. Secretaria Municipal de educação infantil: um outro olhar. Vitória(ES).2006,104p. Disponível em: www.vitoria.es.gov.br/secretarias/educacao/educacao_infantil_um_outro_olhar.pdf -> Acesso em: 25 jan. 2007.

ENSINO fundamental de nove anos beneficia estudantes mais pobres, diz Lula. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 06 de fev.2006. Disponível em: <http://www.folha.com.br>> Acesso em: 25 mar. 2007.

Ezequiel Theodoro (org). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio. Processos de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org). **A Infância e sua educação: materiais práticas e representações [Portugal e Brasil]**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Francisco das Chagas. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos? **Revista Pátio Educação Infantil**. São Paulo, fev./abr., v.10, nº.37, p. 50-53, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DE NOVE ANOS: Desafios e Rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Escola de nove anos! E a educação infantil? In: **Programa Geral e Resumo** - IV CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL- “Tempos da Infância na Contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas” – 06 a 09 de dezembro de 2006. Águas de Lindóia, São Paulo, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de. A pesquisa em Educação: desafios metodológicos. In: III SEMINÁRIO PPGE/UFJF: A pós Graduação em Educação: A pesquisa e os desafios metodológicos. **Anais...** 2005. Juiz de Fora. Juiz de Fora : Feme, 2005. 1 CD-ROM.

_____; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GÓIS, Antônio. Ministro diz que MEC não indicará método pedagógico. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 de abr. de 2006. Disponível em <<http://www.folha.com.br>> Acesso em: 25 mar. 2007.

_____; TAKAHASHI, Fábio. 11,5% das crianças de seis anos do país estão fora da sala de aula. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 de fev. de 2006. Disponível em <<http://www.folha.com.br>> Acesso em : 25 mar. 2007.

GOULART, C. M. A. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006

_____. Linguagem, práticas culturais e Ensino fundamental de nove anos. **Revista Presença Pedagógica**. V.13, nº. 76. jul./ago., p. 14-25. Belo Horizonte, MG, 2007 São Paulo, 2007.

KLINGER, Karina. Novo ensino fundamental “rebatiza” pré-escola sem alterar currículo **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 de fev. de 2006. Disponível em <<http://www.folha.com.br>> Acesso em : 25 mar. 2007.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (org). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 27, nº. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. Histórias de formação: as entrevistas, seu contexto e procedimentos. In: KRAMER, Sônia. (org). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 22-36.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 18, nº. 60, p. 15-35, dez. 1997.

KUHLMANN Jr., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Correia de; Morais, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 69-83.

LEONTIEV, Aléxis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991. p.119-142.

LIMA, Luiz Eduardo Rocha. Crianças de seis anos: educação infantil ou ensino fundamental?. **Folha Dirigida**. Rio de Janeiro, RJ, 31 de ago. 2006. Disponível em <<http://www.folhadirigida.com.br>>. Acesso em: 25 mar. 2007.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Antenova, 1973.

LOPES, Jader Janer; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da Infância: Emergindo o tema. In: _____. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005. p. 17-30.

LUCE, Maria Beatriz. O ensino fundamental de nove anos! E a educação infantil? Mãos à obra. In: **Programa Geral e Resumo- IV Congresso Paulista de educação infantil- "Tempos da Infância na Contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas"** – 06 a 09 de dezembro de 2006. Águas de Lindóia, São Paulo, 2006.

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: SEVERINO, Antonio Joaquim et al. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, Menga; André, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCOLINO, Suzana. Educação escolar e desenvolvimento humano: um estudo de como o professor relaciona educação escolar e desenvolvimento humano. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira (org.) **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 115-130.

MARTINS, Angela Maria. Os Municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: SILVA, Aida Monteiro et al.(Org.). ENCONTRO NACIONAL DE

DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO. Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. **Anais...** Recife: ENDIPE, p.363-377, 2006.

MARTINS, Lígia M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia M. (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 63-92.

MENDES, Cleide Jane Aprígio Dias Mendes; Nascimento, Venuzia Fernandes do. A criança de seis anos no ensino fundamental: trabalhando a prática pedagógica. In: **Programa Geral e Resumo – IV CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – “Tempos da Infância na Contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas” – 06 a 09 de dezembro de 2006.** Águas de Lindóia, São Paulo, 2006.

MORAES, Daisinalva Amorin de. A formação de alunos alfabetizados e letrados: o que fazem as professoras da 1ª etapa do 1º ciclo de Pernambuco. In: **Caderno de Atividades e Resumos -16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las” - 10 a 13 de julho de 2007-** UNICAMP-Campinas São Paulo, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: porque é preciso ir além da discussão sobre os velhos métodos?. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

MORGADO, Rosana de Fátima Cardoso; MARTIN, Ruth Elizabeth de. “O brincar como modo de se ser e estar no mundo”- Fundamental de nove anos da EA - Atividades na brinquedoteca LABRIMP. In: **Programa Geral e Resumo – IV CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – “Tempos da Infância na Contemporaneidade: contrastes em políticas públicas e ações educativas” – 06 a 09 de dezembro de 2006.** Águas de Lindóia, São Paulo, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 4ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni. Silêncio, sujeito, história: significando nas margens. In: ORLANDI Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 4. ed. Campinas: Unicamp, 1997. p. 63-96.

PEREIRA, Jocemara Mela. Nove anos de Educação Fundamental: acompanhando um processo de implantação em um município de Santa Catarina. Pôster. **Anais da 30ª Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação.** Gupo de trabalho 13 – Educação Fundamental. Caxambu, 2007. 1 CD-ROM.

PINO, A. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In Placco, Vera.(org.). **Psicologia e Educação: revendo contribuições.** S. Paulo: EDUC/PAPESP, 2000. p.33-62.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev . Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Apresentação da análise do discurso**. IEL / UNICAMP: CNPQ, 1995.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Resolução nº. 770/2006. **Estabelece normas para a realização, em 2006, do cadastro Escolar para o ensino Fundamental e da matrícula na rede pública de ensino em Minas Gerais**. Juiz de Fora, 31 de maio de 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Resolução nº. 00012/2005. **Estabelece normas para a organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências**. Juiz de Fora, 03 de janeiro de 2006.

_____. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: Escola com Compromisso Social / Documento introdutório**. Juiz de Fora, Ano I, nº. 01, Dez/2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Resolução nº. 001/2003. **Estabelece diretrizes para a organização do Ensino Fundamental nas escolas municipais e dá outras providências**. Juiz de Fora, 29 de julho de 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. LEI nº. 10.075/2001. **Dispõe sobre a reestruturação da nomenclatura das escolas da Rede Municipal e dá outras providências**. Juiz de Fora, 30 de outubro de 2001.

QUINTEIRO, Jucirema O. Direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In: SARMENTO, Manuel J. (org). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa Editores, 2004, p. 163-179

REY, Fernando Gonzáles. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Ed. Thomson, 2003.

ROCHA, Maria S. P. de Moura Librandi et al. Atividade lúdica nos primeiros passos do ensino fundamental de nove anos. VIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **Anais...** São João Del-Rei, MG, 2007. 1 CD-ROM.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 27, nº. 96, p. 753 – 774, out. 2006.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão e educação como utopia realizável educação, sociedade e cultura. **Revista da Associação e Antropologia da Educação**. Porto, nº. 17, p.13-32, 2002.

SILVA, Ana Paula Lucena Cardoso. **O lúdico na Educação Infantil: concepções e práticas dos professores da Rede Municipal de Campo Grande**. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

SPINK, Mary Jane P.; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, Mary Jane P.(org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teórico-metodológicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-39.

SPINK, Mary Jane P.; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane P.(org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teórico-metodológicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 41-61.

STEMMER, Márcia Regina Goulart S. A educação infantil e a alfabetização. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia M.; (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 125-145.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Cadernos 1, 2, 3 e 4**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003. (Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização).

VIDAL, Elaine Cristina Rodrigues Gomes. Caderno de atividades para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: ferramenta de apoio ao professor da criança de seis anos. In: **Caderno de Atividades e Resumos – 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las”** - 10 a 13 de julho de 2007- UNICAMP- Campinas São Paulo, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoría de las Emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2004.

_____. (1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

YAMAMOTO, Augusta Tie; SILVA, Isnary Aparecida Araújo da. A escola de nove anos: relato de uma experiência. In: **Caderno de Atividades e Resumos – 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las”**, 2007, 10 a 13 de julho de 2007- UNICAMP- Campinas São Paulo, 2007.

APÉNDICES

APÊNDICE A

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO								
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1º Ciclo	1º Ciclo	1º Ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos			
	3º ano	2ª série	2ª série			2ª série	3ª série			
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2º Ciclo		2º Ciclo
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos			
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos			
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4º Ciclo		3º Ciclo
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos			

APÊNDICE B**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, _____, professora da Escola _____ autorizo à mestranda Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo a realizar entrevistas comigo e gravações em áudio destas.

Estou consciente de que os dados coletados nessas entrevistas serão usados como elementos de análise para a dissertação da referida mestranda, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2006.

Assinatura da professora

APÊNDICE C**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo, Mestranda em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei entrevistas com a professora _____ da Escola _____ e gravações em áudio destas entrevistas.

Estou consciente de que os dados coletados nessas entrevistas serão usados como elementos de análise para minha dissertação, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora _____ de _____ de 2006.

Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo

Professora Doutora Déa Lúcia Campos Pernambuco
Professora Orientadora

APÊNDICE D**CONSENTIMENTO INFORMADO – PROJETO DA SE/JF**

Eu, _____, responsável pelo Projeto: “O Ensino Fundamental de nove anos”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, autorizo a mestranda Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo a fazer menções ao referido projeto, com intuito de contextualizá-lo no âmbito de sua pesquisa.

Estou ciente de que os dados serão utilizados como elementos de análise para a dissertação de mestrado realizada pela estudante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como podem vir a ser utilizados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2007.

Assinatura da(o) responsável

APÊNDICE E**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, farei menções ao Projeto: “O Ensino Fundamental de nove anos”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.

Comprometo-me a utilizar as referências somente como elemento de análise para a minha dissertação de mestrado e em futuros trabalhos acadêmicos, ressaltando que não serão utilizadas referências pessoais.

Mestranda

Professora Doutora Déa Lúcia Campos Pernambuco
Professora Orientadora

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2007.