

**MARA SILVIA PAES BARBOSA**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO 1º ANO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ESTUDO DE UMA  
EXPERIÊNCIA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande – MS**

**2009**

MARA SILVIA PAES BARBOSA

A IMPLEMENTAÇÃO DO 1º ANO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ESTUDO DE UMA  
EXPERIÊNCIA

IVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

2009

MARA SILVIA PAES BARBOSA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO 1º ANO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ESTUDO DE UMA  
EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação  
**Orientador (a):** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande – MS  
2009

**A IMPLEMENTAÇÃO DO 1º ANO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ESTUDO DE UMA  
EXPERIÊNCIA**

MARA SILVIA PAES BARBOSA

**Área de Concentração:** Educação

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Ruth Pavan

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup> Adir Casaro Nascimento

Campo Grande, 02 de Abril de 2009.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande – MS**

## *DEDICATÓRIA*

Ao meu querido esposo Lucas, com gratidão, pelo apoio durante a realização deste trabalho, pelas inúmeras vezes em que assumiu o duplo papel em nosso lar.

Aos meus amados filhos Matheus e Ana Paula, alegria de nossas vidas.

A meus pais, André e Maria, pela torcida e confiança, pelo exemplo de esforço e perseverança, incentivando-me sempre a enfrentar os desafios que a vida nos proporciona.

## *AGRADECIMENTOS*

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças para continuar e superar as dificuldades de cada dia.

À professora Dra. Ruth Pavan, minha orientadora, pelas sugestões importantes oferecidas no decorrer do trabalho, por sua dedicação, atenção, compreensão e carinho. Acompanhou-me nos meus primeiros passos que me tornaram uma pesquisadora e, sobretudo acreditou em mim e me tornou mais confiante.

À professora Ms Evair, pelo incentivo e disponibilidade que permitiram a realização da pesquisa.

À professora Claudia, amiga, companheira que sempre esteve presente nos momentos de insegurança e ansiedade.

Aos educadores do programa de mestrado pelo trabalho, rigor e entusiasmo demonstrado nos encontros realizados.

Às colegas educadoras que aceitaram participar da pesquisa, pela disponibilidade e atenção com que me atenderam.

A todos aqueles que partilharam de minha caminhada, me apoiando e incentivando, o meu muito obrigado.

BARBOSA, Mara Silvia Paes. **A Implementação do 1º Ano no Ensino Fundamental de Nove Anos: Estudo de uma Experiência**. Campo Grande, 2008. p.122. Dissertação (mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

## *RESUMO*

A presente dissertação, intitulada “A Implementação do 1º Ano no Ensino Fundamental de Nove Anos: Estudo de uma Experiência”, insere-se na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente do Mestrado em Educação – UCDB – Universidade Católica Dom Bosco. O seu objetivo geral é analisar o processo de implementação do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola da rede municipal de ensino num município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Ela tem como objetivos específicos: a) identificar a percepção da direção e das professoras sobre a implantação do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos; b) compreender o processo de alfabetização numa sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos; c) analisar as relações pedagógicas utilizadas por duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico. Os dados foram coletados através de observações, entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras, a diretora e também com os alunos e alunas. As observações desenvolveram-se durante todo o ano letivo de 2007, com o intuito de compreender melhor esse processo e a forma como o mesmo está sendo percebido e construído pelos segmentos envolvidos. Foi possível concluir que as práticas pedagógicas existentes no interior da sala de aula pesquisada estão voltadas para a alfabetização, centradas na leitura e escrita, ou seja, observou-se uma ruptura abrupta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no processo ensino e aprendizagem. Observamos ainda que a prática da professora inibe, em diferentes momentos, a possibilidade dos alunos e alunas encontrarem caminhos que favoreçam a construção de novos saberes com autonomia.

**PALAVRAS- CHAVE:** Alfabetização. 1º ano do Ensino do Fundamental de Nove Anos. Práticas pedagógicas.

BARBOSA, Mara Silvia Paes. **The implementation of the 1<sup>st</sup> grade of the elementary education of nine years: A study of an experiment.** Campo Grande, 2009. p.122. Master's dissertation. Dom Bosco Catholic University.

## ABSTRACT

This dissertation, titled "The implementation of the 1<sup>st</sup> grade of the elementary education of nine years: A study of an experiment", was developed in the framework of the research line, "Pedagogical practices and their relations with teacher training" of the Master's Program in Education at the Dom Bosco Catholic University. Its general goal is to analyze the process of the elementary education of nine years at a municipal school in the interior of the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. Its specific goals are: a) to identify the perception of the school principal and the teachers about the implantation of a 1<sup>st</sup> grade of the elementary education of nine years; b) to understand the process of literacy of a 1<sup>st</sup> grade of the elementary education of nine years; c) to analyze the pedagogical relations that occur in a 1<sup>st</sup> grade of the elementary education of nine years. The investigation is of a qualitative nature and uses an ethnographic approach. The data were collected through direct observation and half-structured interviews with the teachers, the principal and the pupils. The observation was developed during the whole school year of 2007, and its purpose was to better understand that process and the way in which it is being perceived and constructed by the people involved. The author was able to conclude that the existing pedagogical practices are focused on literacy and centered on reading and writing, which means that there is an abrupt break between the pre-school and elementary education in the teaching and learning process. She could also observe that the teacher's practice often hinders the pupils in finding ways that promote the construction of new knowledge with autonomy.

**KEYWORDS:** Literacy. First grade of the elementary education of nine years. Pedagogical practices.



## SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	11
<i>CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO</i>	16
1.1 - ELEMENTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL	16
1.2 - IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	24
<i>CAPÍTULO II – O PERCURSO METODOLÓGICO</i>	35
2.1 - OBJETIVO GERAL	37
2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS	37
2.3 - COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.	38
<i>CAPÍTULO III – A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA REDE PÚBLICA DE MS</i>	41
3.2 - A SALA DE AULA ESPAÇO DA PESQUISA	47
3.4 - CARACTERIZANDO OS ALUNOS E ALUNAS	61
3.5 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAVESSIA DE DESAFIOS E DESCOBERTAS	63
3.6 - A PRESENÇA DO AUTORITARISMO E A AUSÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA	78
3.7 - OS ALUNOS DE 6 ANOS E AS SUAS “RESISTÊNCIAS E TRANSGRESSÕES”	92
3.8 - A ESCUTA E O OLHAR SOBRE O ERRO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	97

3.9 - O TEMPO E O ESPAÇO NA SALA DE AULA _____	103
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i> _____	111
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i> _____	117

## INTRODUÇÃO

Como educadora há mais de dez anos e carregando profundas marcas que foram sendo tecidas ao longo da minha trajetória profissional, marcas essas nem sempre adequadas ao exercício de educadora, reconheço-me como uma profissional da área da educação que ainda se encontra em busca permanente de mecanismos para superar os obstáculos para a implementação de uma educação democrática e igualitária, na qual alunos e alunas possam vivenciar situações fecundas de aprendizagem, habilitando-se para o exercício da cidadania. Desse modo me coloquei como pesquisadora no sentido de compreender a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, visando atender a criança de 6 anos nessa etapa de ensino.

A atual proposta de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos traz uma nova perspectiva de fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dentro do cenário educacional brasileiro. A implementação política de um Ensino Fundamental de nove anos aponta para um ensino com maiores oportunidades de aprendizagem. No entanto, a construção do processo educativo, para ter um significado positivo na vida do aluno, não depende somente do prolongamento do tempo e da sua permanência na escola, e sim da qualidade do ensino que lhe é oferecido.

Ocorre que a qualidade do ensino no Brasil ainda é, em grande parte, um sonho a ser perseguido pelos educadores, e estes se encontram nos mais diferentes estágios: há aqueles comprometidos com a busca constante de mecanismos que venha contribuir com a melhoria do ensino aprendizagem, há os que já estão vivenciando esse sonho em forma de realidade e há também os educadores interessados em buscar essa

qualidade de ensino, enquanto outros ainda repetem atitudes de uma prática empobrecida, tradicional e conservadora.

Desse modo, este estudo é uma tentativa de colaborar com outros profissionais da mesma área com interesse em avaliar como estão sendo atendidas essas crianças de 6 anos, que situação estão vivenciando, que práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas pelos seus professores, num contexto composto por grupos culturalmente diferenciados e em constantes movimentos.

Como afirma Cortella (2002, p. 125):

[...] nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico: afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade do educador compreender melhor as marcas da complexidade, heterogeneidade e singularidade que constituem o espaço escolar, bem como as práticas que dão significado aos processos educativos que são construídos a partir dessa realidade. Buscamos compreender, neste estudo, por meio de uma visão crítica, a forma como a educação vai sendo construída no cotidiano escolar em relação à questão do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois, parafraseando Rios (1997), os professores vão construindo a história da educação brasileira por meio de suas práticas pedagógicas no dia-a-dia de uma sala de aula.

Discutimos, então, a implementação do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, tendo como campo empírico a prática de duas professoras e das crianças que fazem parte deste contexto educacional, além da direção da escola, fundamentados nos estudos do teórico Paulo Freire (1980, 1996, 2001, 2003, 2007), em diálogo com autores que problematizam a educação atual de forma crítica, tais como: Lia Freitas (1998), Miguel Arroyo (2000), Jaqueline Moll (1996), entre outros. Ou seja, aproximamos o pensamento de Freire a de autores que entendem que cada aluno deve ser considerado e respeitado em seu contexto, reconhecendo que qualquer processo de aprendizagem é muito mais dinâmico e eficaz quando esse aluno é considerado como

um sujeito ativo e não passivo. Isto quer dizer que ele não deve ser um mero receptor dos conhecimentos “prontos” repassados pelo professor, pois os saberes se constroem a partir de processos interativos adultos/adultos; adultos/crianças; crianças/crianças, e não de forma solitária.

Ao propor esta discussão, não tivemos a pretensão de apontar caminhos, mas sim de compreender as práticas educativas de modo que se pudessem avaliar as implicações inerentes ao papel do educador. Assim, desenvolvemos uma reflexão sobre as relações construídas no contexto de sala de aula e do que intervém no processo de ensino e aprendizagem e como os mesmos se entrelaçam nas situações educativas. Sabemos que os processos de aprendizagem se configuram em meio a uma complexidade, pelos diversos fatores que neles se expressam, como os valores, as normas, os pensamentos teóricos, os hábitos pedagógicos, o contexto histórico social, cultural, etc. Desse modo, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar o processo de implementação do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos em uma escola da rede municipal de ensino num município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) identificar a percepção da direção e das professoras sobre a implantação do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos; b) compreender o processo de alfabetização numa sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e c) analisar as relações pedagógicas utilizadas por duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Para cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa, a mesma foi organizada em três capítulos: No primeiro, “Um olhar sobre a educação”, retratamos a escolarização brasileira no sentido de chamar a atenção para algumas mudanças ocorridas no contexto da sua organização. O marco da educação brasileira foi a chegada dos padres jesuítas no país. A educação, ao longo da história, passou por inúmeras reformas; os sistemas educativos mudaram suas normas, leis, currículos, a formação docente, enfim, a forma de se pensar educação foi sendo transformada com o passar dos tempos, já que os costumes, a cultura, as ideologias, os valores de uma sociedade são dinâmicos, e a escola, uma instituição marcada pela sociedade, tende a mudar com as mudanças da sociedade.

Assim, encontramos, nos dias de hoje, na tentativa de uma maior adequação do sistema educativo ao desenvolvimento da sociedade contemporânea, o ensino básico brasileiro ampliado, com um tempo de permanência dos alunos no Ensino Fundamental de nove anos em vez de oito, conforme a Lei nº. 11.274/2006. Assim, a criança passa a ter direito de ingressar aos 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Cabe registrar que neste primeiro capítulo somente pontuamos as questões centrais sob a ótica da perspectiva teórica adotada. O seu aprofundamento ocorre durante a análise dos dados pesquisados, como é comum em pesquisa de inspiração etnográfica.

No segundo capítulo, “O percurso metodológico”, abordamos o caminho escolhido para atingir os objetivos da pesquisa. Nele são apresentados os procedimentos utilizados na coleta de dados, bem como a análise dos mesmos e a sustentação metodológica através de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico.

No terceiro capítulo, “A implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos na escola estudada”, discutimos os elementos resultantes da pesquisa realizada, surgidos dos relatos apresentados nas entrevistas, das observações das práticas pedagógicas evidenciadas no processo de ensino e aprendizagem e configuradas nas relações professor/aluno e aluno/aluno, no processo de alfabetização praticado na sala de aula, à luz de uma abordagem dialógica e questionando os indícios de autoritarismo ainda presente nas práticas pedagógicas. São discutidas ainda as resistências e transgressões, a forma como as educadoras lidam com os “erros” cometidos pelos alunos e, por fim, a realidade tempo-espacial que ocorre dentro de uma sala de aula com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

Registramos, por fim, algumas considerações que não devem ser entendidas como conclusivas, mas como conhecimentos elaborados a partir da análise de uma experiência do Ensino Fundamental de Nove Anos que se somarão a outras pesquisas focadas na mesma questão.

Cabe ainda explicitar que, por esta ser uma pesquisa de inspiração etnográfica, a pesquisa de campo iniciou-se junto com a discussão teórica.

# CAPÍTULO I

## UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO

### 1.1 - ELEMENTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL

A questão educacional não é uma questão nova; há muitos séculos esse assunto está presente na cena política e nos debates daqueles que procuraram questionar as práticas e a qualidade da educação oferecida no país. Também não é uma questão simples, pois cada momento histórico destaca aspectos diferentes em torno dessa temática. Nesse sentido, este trabalho não pretende oferecer um longo tratado sobre a escolarização brasileira. Deseja apenas chamar a atenção para algumas mudanças ocorridas na organização da educação do país, mesmo porque, como bem ensina Lopes (2001, p. 77):

Em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir. Mas mesmo em sua imponderabilidade, como ter acesso ao passado? Certamente através dos traços que foram deixados dos vestígios não apagados que representam ou que dizem sobre a vida de homens e mulheres das sociedades passadas.



Ou seja, ao homem, por mais que se esforce e se dedique inteiro e completamente a desvendar os mistérios passados, é dado somente o direito de conhecer pedaços de uma história que já passou e da qual ele não participou de modo presencial, tendo de se contentar em juntar fragmentos, colar pedaços, sondando os vestígios e tecendo saberes cuja trama e tessituras lhe são suficientes para que possa construir informações e conhecimentos sobre um determinado tema.

Desse modo, fundamentamo-nos em Alencar (2001, p. 47), o qual nos remete à importância da educação, tanto do ponto de vista da sobrevivência como da sua forma de organização social.

Educação existe desde que o ser humano surgiu na face da Terra. Revelar ao outro a produção e conservação do fogo, fundamental para a sobrevivência da espécie, era educação. Ensinar o manejo de um porrete para controlar uma mina d'água, expulsando outros grupos do acesso a esse bem comum, e inaugurando a apropriação privada, também era educação. Dominadora e classista, mas educação.

Entende-se, assim, que o ato de educar sempre pressupõe uma relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, sendo o primeiro, reconhecidamente, o sujeito dominante e o segundo, o dominado; ou seja, educar, ao longo dos tempos, colaborou com a existência de classes sociais diferenciadas: por um lado, os que detinham o poder da informação e, portanto, podiam impor seus valores e ideologias, e, por outro lado, os que eram obrigados a agir de modo receptivo e não ativo, sem direito a vez e voz.

Portanto, não podemos falar de educação sem fazer um breve recorte de nossa história ressaltando acontecimentos importantes relativos ao surgimento e desenvolvimento da educação escolarizada no Brasil. Segundo Romanelli (2002, p. 23), pensar a educação brasileira não é uma tarefa fácil, pois se [...] trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis". Por certo a autora está se referindo a desníveis socioeconômicos, profundamente enraizados em nosso país.

Para Alencar (2001, p. 53), é necessário lembrar que foram cinco séculos de educação no Brasil, que tiveram como [...] marcos fundantes: o saber controlado por poucos, a compartimentalização reducionista, o autoritarismo elitista, o machismo

sexista (patriarcalismo), a cultura importada de modelo eurocentrado ou americanizado [...]”; e portanto, os reflexos de tais pilares fortemente sustentados por um projeto de ordem político-social autoritário e antidemocrático até hoje respingam fortemente em nossas salas de aula.

A chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, comandados pelo padre Manoel da Nóbrega, juntamente com o primeiro governador geral, Tomé de Souza, representou um marco na educação escolar brasileira. Os jesuítas, em seus propósitos, não trouxeram para a Colônia somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia, trouxeram também os métodos pedagógicos. Preocupados com a difusão da fé e com a educação da elite colonizadora, eles desenvolveram uma educação clássica e humanista seguindo os moldes europeus da época. Dedicaram-se à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Percebendo que não seria possível converter os índios à fé católica sem que soubessem dominar a escrita e a leitura, estabeleceram escolas e começaram a ensiná-los a ler e escrever, a contar e cantar.

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio Studiorum* (razão da ciência, representando o primeiro sistema organizado de educação católica). O colégio, nesse tempo, era destinado a poucos, e sua organização era marcada pelo poder, carregada da cultura portuguesa, sendo sua estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Assim, os ensinamentos jesuítas cumpriam com a missão de preservar a cultura dos colonizadores.

Segundo Moll<sup>1</sup> (1996, p. 13):

A atuação jesuítica em seus primeiros anos no Brasil caracteriza-se pelo dualismo: formar a elite para o exercício das funções nobres da colônia e catequizar os índios para conversão ao catolicismo e para a servidão. Para aqueles um saber elaborado, para estes um saber rudimentar.

---

<sup>1</sup> Além de sua contribuição para nossa exposição da história da educação, Moll (1996, 2005) estará presente ao longo dessa pesquisa porque se aproxima de Freire. A autora, citando Freire lembra que “os interesses, as expectativas e as necessidades de todos que compõem a comunidade escolar” (2005, p. 73) devem ser considerados.

O método de educação dos jesuítas, embora avesso ao pensamento livre e à construção do conhecimento como agente de transformação do meio, demonstrou resultados significativos, como afirma Albuquerque (1993, p. 18), no que tange “à transmissão de uma educação homogênea – mesma língua, mesma religião, mesma visão de mundo, mesmo ideal de ‘*homem culto*’, ou seja, letrado e erudito [...], imbuída de uma cultura intelectual alienada e alienante” (grifo do autor).

Parafraseando Lopes (2001), considera-se um outro marco importante ocorrido na história da educação brasileira a expulsão dos jesuítas da Colônia pelo Marquês de Pombal, que, recém-chegado da Europa, trouxe novas idéias, novos conhecimentos com base nos pensamentos científico-racionalistas que se propagavam pelo mundo, idéias que não estavam sendo disseminadas pelos jesuítas. Além disso, o Marquês de Pombal os acusou de estarem “[...] acumulando fortuna” e os expulsou do Brasil-Colônia em 1759.

Assim é que, no ano de 1759, por meio do Alvará Régio de 28 de junho, ocorreu a Reforma Pombalina, cujo objetivo maior foi o de superar o “atraso” da metrópole lusitana em relação a outros países, implementando a abertura do ensino às ciências experimentais, tornando-o mais prático e utilitário. Pombal, ministro do rei D. José de Portugal, modernizou o Estado português; portanto, rompeu com a Igreja, surgindo, então, o ensino público financiado pelo Estado e para o próprio Estado. A instrução primária, ao passar para o Estado, não implicou a eliminação do caráter autoritário e adestrador da educação:

Os interesses do Estado, da igreja e da empresa colonial estavam imbricados. Os negócios do poder, da fé e do dinheiro se misturavam. A tentativa pombalina de reduzir o controle educacional dos jesuítas – um Estado dentro do Estado português –, no século XVIII, criando as “*aulas régias*” e, para oferecer alternativas às missões, instituindo os “*diretórios dos índios*”, não significou alteração de conteúdos pedagógicos de métodos de imposição: conceitos rígidos do “*despotismo esclarecido*” eram ditados, jamais discutidos. O mestre discursava, o aluno ouvia. O educando era adestrado, a coroa exaltada, as fórmulas decoradas. Saber era armazenar (ALENCAR, 2001, p. 53-54; grifo do autor).

Portanto, foi um período caracterizado por uma organização centrada na submissão hierárquica, com ensino voltado a uma pedagogia autoritária e disciplinadora, auxiliada pelas varas de marmelo e palmatórias de sucupira, inibindo, assim, a ação participativa do indivíduo na sua formação intelectual e valorizando a submissão à autoridade.

Com a chegada da família real, em 1808, ocorreu um grande avanço educacional, surgindo os primeiros cursos superiores de medicina e engenharia. Logo em seguida, teve início a fase do sistema escolar imperial, onde a preocupação estava voltada para a construção do Estado devido à proclamação da independência do Brasil; constata-se, assim, no Art. 179 da primeira Lei Magna, que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”.

[...] com a independência, uma série de legislações, nacionais e provinciais, começaram a ser estabelecidas, e questões antes não pensadas, como a inserção das meninas e dos negros nos processos de educação formal, tornaram-se frequentes no debate político. As escolas normais são criadas e progressivamente a mulher, principalmente a partir do final daquele século, passa a ocupar a maior parte dos lugares no magistério primário. A república anuncia novas preocupações em relação à educação e ao papel do Estado em relação a sua promoção. A escola, aos poucos, ganha materiais, espaços (consubstanciados principalmente nos grupos escolares), profissionais próprios para ela, e passa a ser vista, a partir de então, como principal instância de transmissão do saber [...] (LOPES, 2001, p. 22).

Em 1834, um Ato Adicional do imperador na Constituição dispôs que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário, dando início a um processo de homogeneização, unificação e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas que caracterizam a fase anterior. A criação das escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, e foi no século XIX que surgiram as primeiras escolas normais provinciais, caracterizadas por um ritmo alternado de avanços e retrocessos. A responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino primário e secundário e de formação de professores era das províncias. Foi um período marcado pela descentralização administrativa, embora mantivesse uma forte centralização do poder político.

O século XX trouxe novas discussões voltadas para a área educacional. A escola e os métodos tradicionais até então utilizados passaram a ser questionados, dando início à chamada Escola Nova, que valorizava o papel do aluno como sujeito construtor de sua aprendizagem, e o professor era visto como facilitador nesse processo.

O primeiro documento desta perspectiva foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que buscava superar as reformas até então efetuadas, introduzindo uma renovação na educação nacional pautada no direito individual à educação, questionando os métodos tradicionais de ensino, buscando fazer valer direitos em uma sociedade até então pouco escolarizada, como obrigatoriedade e gratuidade do ensino a todas as crianças de 07 a 15 anos de idade, exceto as já confiadas às escolas privadas. “[...] o Século XX é propriamente o momento de publicização da educação: principalmente a partir de 1930, em meio aos processos de industrialização e urbanização, diversas foram as leis que buscaram dar organicidade à educação primária, secundária e superior [...]” (LOPES, 2001, p. 23).

Antes desse movimento, foram feitas muitas reformas, porém fracassaram, pois representavam o pensamento isolado e desordenado daqueles que estavam no comando político, sendo este comando constituído por representantes de oligarquias rurais do café, formados no tempo do Império e que traziam consigo a herança de uma educação humanística e livresca, originária da colônia.

Assim, a partir do movimento da Escola Nova, buscou-se uma nova estruturação do ensino, reagindo contra o empirismo dominante. Neste movimento, destacaram-se educadores como Rui Barbosa, Fernando de Azevedo, seguidos por nomes importantes na história da educação de nosso país como Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e outros.

De acordo com Romanelli (2002), esse período de mudança educacional foi fortemente influenciado pelo pensamento do educador norte-americano John Dewey, que, em seu ideal pedagógico, afirma que o ensino deveria se dar pela ação e não pela instrução. A Escola Nova, segundo o pensamento da autora, foi fortemente criticada pela ausência de conteúdos tradicionais e por acreditar na construção do conhecimento

do aluno; o pensamento de Dewey foi considerado por muitos tratado como sendo romântico e ilusório. A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora do progresso da sociedade, sem, no entanto, questionar a estrutura dessa sociedade.

Segundo Moll:

A proposta da “escola nova” alinha-se ao pensamento liberal da época, na medida em que não revela as conseqüências do modo de produção capitalista nas diferentes condições de acesso e permanência na escola para o conjunto da população. Concebendo uma sociedade coesa e homogênea, sem diferença de classe, essa postura esconde que a posição econômica ocupada pelos indivíduos na sociedade diferencia suas condições gerais de vida e escolaridade. Apesar do discurso bem articulado, a escola nova não consegue viabilizar objetivamente seus propósitos e a escola elementar não sofre modificações estruturais (1996, p. 24-25; grifo da autora).

Reconhecendo a necessidade de universalizar a educação e aumentar sua qualidade, o governo brasileiro criou a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada sob o nº. 4024, em 20/12/1961. Esta LDB estabelecia quatro anos de ensino obrigatório a todas as crianças brasileiras, que deveriam ingressar na escola aos 7 anos de idade. Esta situação perdurou até o ano de 1970; então, no ano seguinte, com a aprovação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental se estendeu para oito anos, vigorando na maioria dos Estados e Municípios até o ano de 1996. A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sinaliza a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com início da escolarização básica aos 6 anos de idade. Com a Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação / PNE, o Ensino Fundamental de nove anos torna-se meta da educação nacional.

Segundo o art. 9º da LDB nº. 9.394, de 20/12/96, em seu inciso IV, cabe à União estabelecer, em colaboração com Estados, Municípios e o Distrito Federal, as competências e diretrizes para a educação básica. *In verbis*:

Art. 9º [...]

Estabelecer, em colaboração com o Estado, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os seus

currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

A Lei nº. 11.274 altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº. 9.394, de 20/12/96, ampliando para nove anos a duração do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos. Seu Art. 5º estabelece: “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental. [...]”. A Constituição Federal vigente, ou seja, de 1988, em seu parágrafo 10, art. 211, estabelece:

Cabe ao Ministério da Educação cumprir sua função de prestar assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino para garantir um padrão mínimo de qualidade de educação: a União organizará o sistema federal de ensino e do território, financiará as instituições de ensino público federal e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira a Estados e Distrito Federal e aos Municípios. Calcado na necessidade de discutir os conceitos que elevam essa qualidade de ensino. (BRASIL, 1988, p.139)

Deve-se destacar ainda que, no século XX, o país passou por duas ditaduras, a do Estado Novo, de 1937 a 1945, e a militar, de 1964 a 1985. Durante essa fase, a educação foi vista como um fator importante na formação das novas gerações. Com o golpe militar de 1964, foram eliminadas todas as iniciativas de educação popular, alegando-se que eram propostas “comunizantes e subversivas”. Isto fez com que a educação chegasse ao fim do regime militar com seu sentido pedagógico inserido num papel de caráter político-ideológico autoritário.

Outro destaque a ser feito é que, no final do século XX e no início do século XXI, as máquinas não estão inseridas apenas nos campos industriais. A tecnologia invade também o ambiente escolar, modificando tarefas do dia-a-dia e agregando novos valores às aulas, e, com esse avanço tecnológico, a escola passa a não ser o único lugar privilegiado da produção e difusão do conhecimento na nossa sociedade. A cultura midiática invade instituições, voltando-se a atenção para o papel do professor e para o risco de excesso, pois é notável a avalanche de informações a que o aluno está exposto.

De acordo com Alencar (2001, p. 61):

A parafernália eletrônica de sons, publicidade e imagens produz uma espécie de desalfabetização. É mais cômodo ver e ouvir do que entregar-se à operação intelectual da leitura e da reflexão. É mais fácil receber idéias prontas, de largo consumo mundial, do que criar suas próprias, reinventando o conhecimento.

Ao longo destes últimos anos, o mundo passou por grandes transformações nos campos científicos e tecnológicos, mudaram-se os paradigmas existentes, transformando fundamentalmente o cotidiano das pessoas, assim como os conceitos de espaço e tempo, bem como os de aprendizagem, onde a prática educativa dialógica foi se inscrevendo como possibilidade de uma educação melhor.

Todo este contexto histórico é importante para entender a ampliação do Ensino Fundamental. Essa ampliação que sinaliza para um momento de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre a qualidade desse ensino, que precisa ser pensado em termos de possibilitar à criança sua intervenção no mundo que a rodeia, com o merecido valor e respeito às suas características biopsicossociais e, principalmente, levando-se em consideração as bagagens socioculturais da comunidade em que vive.

## 1.2 - IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Registramos inicialmente o fato de que, no decorrer das últimas décadas do século XX, mais precisamente nos anos 1980 e 1990, as políticas de educação implantadas, apesar de estarem preocupados com o acesso, permanência e universalização, não deixaram de se pautar mais nos aspectos econômicos e financeiros do que nos aspectos pedagógicos, como de fato deveriam. Assim, ao ser anunciado, em 1996, que o Ensino Fundamental passaria a ser de nove anos, mesmo tendo um período de 10 anos para que tal mudança se efetivasse, passou-se, parafraseando Carneiro (1998), a vivenciar um clima de intensa efervescência nos meios educacionais.



Reconheceu-se na nova determinação a possibilidade de se acabar com o seu caráter ortodoxo e contraditório que sempre acompanhou a formulação das políticas educacionais brasileiras, fortalecendo-se a esperança de que a prática pedagógica, com isso, poderia vir mais à tona e ser refletida, avaliada e mensurada como deveria ter sido feito há mais tempo.

Neste contexto, podemos relembrar que as políticas públicas educacionais, no final do século XX, passaram por várias mudanças com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino brasileiro; entre elas destaca-se a implantação do Ciclo Básico de alfabetização, que propunha mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, rompendo com a estruturação do curso em programas anuais, reorganizando a escolaridade em ciclos de aprendizagem, objetivando uma continuidade de aprendizagens e uma flexibilidade na organização do ensino no sentido de enfatizar a construção contínua de competências. Cada alternativa representou, no seu tempo e espaço, novas possibilidades de traçar caminhos diferentes para a educação brasileira, buscando assim a construção de uma sociedade mais democrática e menos excludente.

Segundo Batista, (2006, p. 2):

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.

Recentemente, como já destacamos, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9.394/96) passou por alterações para instituir a obrigatoriedade da Educação Básica aos 6 anos de idade e a ampliação desta etapa de ensino de oito para nove anos de duração. Sabemos que até a edição da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, a idade obrigatória para inserção na Educação Básica era 7 anos. Com a promulgação da referida Lei, a entrada da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental foi antecipada para os 6 anos de idade. A aplicação da Lei nº. 11.274/2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, então, o Ensino Básico brasileiro com a

duração de nove anos, com a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Assim, o Art. 32 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com a seguinte redação:

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 [...] (Brasil, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Para a União:

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (BRASIL, MEC, 2004, p. 7).

Sabemos que a eficiência do ensino não depende somente do tempo de permanência na escola, como já destacamos anteriormente, mas também da boa utilização desse tempo. É importante ressaltar ainda as dificuldades existentes no processo de ampliação do ensino básico, como: proposta pedagógica, currículo, organização dos espaços físicos, materiais didáticos, formação continuada e outros. Nesta perspectiva, o MEC – Ministério da Educação divulgou em maio de 2006 o terceiro relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos para dar suporte à implantação do mesmo, trazendo esclarecimentos das dúvidas para essa ampliação.

[...] Assim, com a publicação deste terceiro relatório, o Ministério tem como objetivo, além de atualizar as informações sobre o Programa, responder dúvidas e questionamentos dos sistemas de ensino sobre a implantação do ensino fundamental para nove anos. Cumprindo, assim, o seu papel no acompanhamento permanente neste processo de transição do ensino obrigatório de oito para nove anos de duração [...]. (BRASIL, MEC/SEB<sup>2</sup>, 2006, p. 2).

Além dos documentos elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação, também dão suporte para essa ampliação a Resolução do CNE/CEB nº. 3, de 03 de agosto de 2005, que define condições para a matrícula da criança de 6 anos no

---

<sup>2</sup> Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como as etapas, as idades e nomenclaturas a serem adotadas, definidas de acordo com o Quadro 1:

ACESSO EM	IDADE												
	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
2006	Maternal I	Maternal II	Jardim I	Jardim II	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2007	Infantil 2	Infantil 3	Infantil 4	Infantil 5	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série

Quadro 1 - Etapas de ensino e faixas etárias previstas para a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Fonte: Orientação para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (<http://www.sinepe-ce.or.br/fundamental9anos1.htm>)

Pelo Parecer 18/2005, de 15/09/2005, o CNE prevê, além das questões do regime de colaboração entre Estados e Municípios, o não prejuízo da Educação Infantil, a universalização das matrículas de 7 a 14 anos, entre outros.

Garantir às crianças que ingressam aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental pelo menos 9 (nove) anos de estudo, [...]. Assim os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, administrando a convivência dos planos curriculares de Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, para as crianças de 7 (sete) anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de 9 (nove) anos para as turmas de crianças de 6 anos de idade que ingressam a partir do ano letivo de 2006 (CNE, Parecer 18/2005, de 15/09/2005).

O referido Parecer também estabelece:

Promover, [...] no âmbito de cada sistema de ensino, a adequação do projeto pedagógico escolar de modo a permitir a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade na instituição e o seu desenvolvimento para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, em 9 (nove) anos; inclusive definindo se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/série se destina(m) ou não à alfabetização dos alunos, estabelecendo a nova organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos termos das possibilidades dos Art. 23 e 24 da LDB.

Nesta perspectiva, no Estado de Mato Grosso do Sul foi deliberado, através da Resolução/SED nº. 2.055, de 11 de dezembro de 2006, no Art.1º, Parágrafo único, que “[...] a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos nas unidades da Rede

Estadual de Ensino dar-se á, de forma imediata, a partir do ano de 2007”. Já a Deliberação/CEC/MS nº. 8.144/2006 determina para os municípios que a implantação também seja de forma imediata para o ano de 2007. Isso significa que o ano mencionado foi o “ano de transição” no processo de ampliação do ensino básico para nove anos no Estado de Mato Grosso do Sul.

No âmbito da escola pesquisada foi implantada a legislação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, com ingresso da criança de 6 anos no 1º ano, de acordo com a Resolução nº. 1704, de 29 de janeiro de 2007, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e a legislação vigente para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que dispõe sobre a matrícula, etapas e faixa etária para o ingresso da criança no 1º ano do Ensino Fundamental, como podemos observar a seguir:

**Art. 1º** - Ampliar o Ensino Fundamental para 9 (nove) anos nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.

**Parágrafo único.** A implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino dar-se-á, de forma imediata, a partir do ano de 2007.

**Art. 2º** - A organização curricular do Ensino Fundamental nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino obedecerá ao disposto nesta Resolução.

**Art. 3º** - O Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos estruturar-se-á em:

**I** - anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, atendendo a faixa etária de 6 (seis) a 10 (dez) anos;

**II** - anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, atendendo a faixa etária de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

**Art. 4º** - A promoção do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental, o aluno é considerado aprovado por meio de progressão continuada.

**Art. 5º** - É considerado aprovado a partir do 2º ano no Ensino Fundamental.

**Art. 10** - A criança que tiver 6 (seis) anos de idade, completos até o início do ano letivo, deverá ser matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental.

**Art. 11** - À criança que vier a completar 6 (seis) anos de idade, no decorrer do mês de início do ano letivo, facultar-se-á a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental.

**Art. 12** - A criança que completar 6 (seis) anos de idade após o mês de início do ano letivo, não poderá ingressar no Ensino Fundamental.

Esta Resolução traz ainda um apontamento para a reorganização curricular e pedagógica, cabendo à instituição de ensino a reelaboração da proposta pedagógica, de

acordo com as mudanças ocorridas devido ao recebimento da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, conforme está disposto nos Art. 6º e Art. 9º:

**Art. 6º** - A organização curricular para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos pautar-se-á nos princípios:

**I** - da formação humana em toda sua dimensão calcada na equidade, com a finalidade de democratizar as oportunidades educacionais para o cumprimento da absoluta prioridade expressa na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente;

**II** - do respeito às experiências escolares, tomadas como indicadores para interferências pedagógicas, que conduzam à qualidade do ensino e ao desenvolvimento humano pleno;

**III** - do compromisso compartilhado de alunos, professores e comunidade para o redimensionamento do processo do ensino e da aprendizagem, consolidando a função social da escola.

**Art. 9º** - O Currículo do Ensino Fundamental organizar-se-á em anos, sendo que o 1º e o 2º ano constituir-se-ão em um período de sistematização da alfabetização.

A partir da provocação e incentivo do Ministério da Educação – MEC, que é o responsável pela implementação de políticas que amparem os direitos dos cidadãos inseridos na escola, respeitando-os em seus tempos e ciclos de vida, vários foram os debates realizados a respeito da questão da obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração com a inserção da criança aos 6 anos de idade já no 1º ano escolar.

Para Fernandes (2006, p. 02):

[...] A infância se constitui em um dos ciclos da vida singular no desenvolvimento humano, que exerce impacto considerável sobre os demais ciclos. Dessa forma, o atendimento dos sujeitos que se encontram nesse ciclo precisa ser devidamente respeitado e assegurado, também, pelos sistemas de ensino [...].

Portanto, é preciso considerar sempre que o desenvolvimento da criança não se faz com saltos repentinos, e sim lentamente, acrescentando, somando experiências, devendo-se, por isso, propiciar um ensino de acordo com o poder de absorção crescente da criança. Assim, podemos entender a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em âmbito nacional, como um espaço-tempo de transformação da escola, de

modo que seja repensada sua organização, reformulando-se os conceitos preexistentes sobre o processo de ensino-aprendizagem.

É importante analisar a ampliação da educação fundamental para nove anos, considerando não apenas suas repercussões mais imediatas no campo do currículo e das práticas pedagógicas, mas também suas repercussões mais amplas nas interações com outras políticas como, por exemplo, a educação infantil, neste caso, tendo como horizonte a questão da infância nas sociedades contemporâneas (SANTOS E VIEIRA, 2006, p. 788).

Sob essa ótica, a escola que recebe as crianças de 6 anos no primeiro ano deve se preocupar em assegurar que essa transição ocorra da forma mais acolhedora possível. A passagem da criança para o Ensino Fundamental não pode representar uma ruptura abrupta com o processo anterior vivido por ela, seja em casa ou na instituição de Educação Infantil. Por isso, faz-se necessária uma continuidade das suas experiências, de forma que a criança se sinta inserida e acolhida num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. “O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. [...] É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas” (BRASIL, 2006, p. 9).

Ainda neste contexto da inserção da criança aos 6 anos no ensino obrigatório, ressaltamos a necessidade da discussão articulada das políticas públicas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Como observa Kramer (2006, p. 20):

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimento e afeto; saberes e valores; cuidados e atenção, seriedade e risos. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Uma criança de 5, 6, 7, 8 anos ou mais (e também de menos de 5 anos) tem como expectativa: receber atenção, carinho e poder vivenciar sua infância de maneira prazerosa, com alegria, bem-estar, criatividade, elementos que os jogos e brincadeiras,

próprios a cada faixa etária, propiciam. Portanto, não se pode dissociar Educação Infantil de Ensino Fundamental no que se refere, entre outras coisas, às formas de tratamento dos alunos, ainda mais quando o Ensino Fundamental inicia aos 6 anos para a criança.

Nesta perspectiva, o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisa consolidar o lugar e o espaço da criança, respeitando a infância em sua totalidade, ou seja, deve implicar uma prática educativa que favoreça o pleno desenvolvimento da criança, considerando suas especificidades.

Para Nascimento (2006, p. 28):

[...] Quem sabe a entrada das crianças de seis anos não nos ajude a ver de forma diferente as crianças que já estavam em nossas salas de aula? Está posto aí um novo desafio: utilizar essa ocasião para visitar velhos conceitos e colocar em cheque algumas convicções. Esse é um exercício que requer tanto uma tomada de consciência pessoal quanto o fortalecimento da organização coletiva de estudo acerca desse tema, envolvendo professores, gestores, coordenadores e demais profissionais que atuam na escola [...].

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos pode vir a ser uma boa oportunidade para os profissionais de educação refletirem sobre suas práticas, renovarem seus conceitos sobre qual é o seu papel e o papel da criança na sociedade atual, avaliar até que ponto os currículos, as formas de avaliação que a escola utiliza atualmente já não estão ficando defasados diante de tantas mudanças ocorridas no mundo hoje e do fortalecimento dos conhecimentos prévios que as crianças têm trazido de suas casas, de seus lares, pois, reconhecidamente, a globalização já as atingiu, disseminando informações, e conhecimentos que precisam ser considerados na sala de aula, de modo que o professor os discuta, oriente os alunos e faça com que eles exerçam sua capacidade crítica em relação a tais informações e conhecimentos.

Esta mudança não é tão simples, pois historicamente a escola tem definido o desenvolvimento de seus conteúdos curriculares assentada no pressuposto de um pretenso “aluno-padrão” (KLEIN, 1996). Os conteúdos, por sua vez, são trabalhados num tempo determinado e igual para todos, desconsiderando as diferenças e ritmos de

cada indivíduo no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, os alunos que apresentam um ritmo mais lento em relação ao padrão estabelecido acumulam defasagens, chegando ao final da série sem atingir os objetivos propostos pela mesma. Em consequência disso, são condenados à reprovação, o que não significa para eles a chance de um estudo específico dos conteúdos não aprendidos, mas sim a obrigatoriedade de refazer o mesmo percurso, revendo inclusive os mesmos conteúdos dos quais já demonstram domínio.

Neste sentido, é importante afirmar que a democratização do ensino enquanto atendimento quantitativo por si só não basta. É necessário muito mais para garantir a todos o acesso à escola, a permanência nela e a aprendizagem. A universalização deve ser atravessada por mudanças qualitativas na organização e no funcionamento das instituições onde prevaleçam as articulações do conhecimento científico com o cotidiano da sala de aula, garantindo uma boa formação ao aluno. Democratizar o ensino apenas estendendo sua duração, mantendo a escola inalterada no seu padrão elitista, significa, na verdade, produzir a desigualdade e o fracasso escolar no interior da escola. Freire (2006, p. 22) aborda esta contradição da quantidade *versus* qualidade como desafio da escola pública e popular, ressaltando:

Não me parece possível escapar do desafio dos déficit que a educação brasileira experimenta. De um lado o quantitativo com a insuficiência de escolas para atender a demanda, do outro o qualitativo com a inadequação do currículo [...] É impossível atacar um desses déficits, sem despertar a consciência do outro [...] Se melhorar a escola, mudando sua cara, amplia-se a procura por ela; se amplia a capacidade de atendimento, cedo ou tarde haverá pressão no sentido da mudança do perfil da escola.

Não há como tratar a implantação do Ensino Fundamental com Nove Anos sem estar atento ao processo de aprendizagem da criança de 6 anos, bem como às particularidades inerentes a essa idade, pois o adiantamento da matrícula no primeiro ano não pode significar apenas a antecipação do conteúdo específico da antiga primeira série; é preciso construir uma nova estrutura curricular para o atual Ensino Fundamental de Nove Anos, e este não pode se isentar de estabelecer um diálogo permanente com a organização da Educação Infantil.



Ressaltamos ainda que, como se espera que as práticas inerentes à Educação Infantil estejam voltadas para a ludicidade<sup>3</sup>, dotando a criança de capacidades criar e imaginar, promovendo assim o seu desenvolvimento global, oportunizando-lhe vivenciar, explorar e reconstruir o seu mundo a partir do próprio repertório, a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos também não pode se eximir de oferecer tais práticas ao receber o aluno de 6 anos que antes estava inserido na Educação Infantil.

Afirma Barbato (2008, p. 20):

As crianças de 6 anos constroem seu conhecimento, utilizando procedimentos lúdicos como suporte para a aprendizagem. O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas, como as elaboradas pelos professores com fins didáticos, ele é utilizado como suporte pelas crianças, a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores.

Sabemos que essa criança agora matriculada no Ensino Fundamental antes freqüentava a Educação Infantil; portanto, suas necessidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem permanecem as mesmas. Para que haja esse entendimento e reestruturação, o Ministério da Educação – MEC propôs o prazo de 2010 para a adequação de todas as escolas à Lei. Nesse sentido, Santos e Vieira (2006, p. 789-790) observam o seguinte:

As reformas ou mudanças no sistema educacional devem se fazer acompanhar de um maior investimento no apoio à sua implementação, em um período maior de tempo. Mudanças educacionais somente se consolidam no interior da cultura escolar se for fomentado o entusiasmo que se observa no processo de sua implantação e neutralizadas as oposições que possa gerar.

---

<sup>3</sup> De acordo com Santos (1997), lúdico significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, e é relativa também a conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo (p.12).

Mudar a escola no seu tempo e espaço significa entendê-la como obra em constante transformação, lugar em que se constroem e reconstroem conhecimentos, valores e cultura. Para romper com a antiga organização, é necessário estabelecer um compromisso com a mudança, apostando na qualidade, estabelecendo diretrizes bem planejadas, considerando-se a realidade e reavaliando-se as práticas já existentes nas escolas, evitando-se o trabalho isolado dos profissionais que nelas atuam. O que pretendemos afirmar é que a Lei 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, constitui num excelente instrumento e oportunidade de mobilização dos profissionais da área da educação para se repensar a qualidade do ensino, haja vista que, ao haver preocupação com a forma como será desenvolvido o ensino do 1º ano junto às crianças de 6 anos, todas as demais etapas poderão (e deverão) ser objetos também de reflexão e discussão coletiva, de que devem participar não só os professores do Ensino Fundamental, e da Educação Infantil, também todos os profissionais que atuam na escola, bem como a comunidade.

Enfim, ao discorrermos, neste primeiro capítulo, sobre os elementos históricos da trajetória do ensino no Brasil até chegar à realidade da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, foi possível, recorrendo a autores que tratam do tema Educação, desenvolver uma reflexão sobre como determinados fatos foram fundamentais para que a escola brasileira chegasse ao exercício das práticas pedagógicas hoje presentes.

No próximo capítulo descreveremos o caminho metodológico percorrido para alcançar os objetivos dessa pesquisa.

## CAPÍTULO II

### O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos o processo metodológico desenvolvido nesta pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a realização da mesma. Segundo Freire (1977, p. 54), “nenhum pesquisador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado e desafiado”. Assim, ao definirmos o nosso objetivo geral, que é o de analisar a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos num 1º ano de uma escola da rede municipal de ensino de um município do interior de Mato Grosso do Sul, sentimos, tal como Freire apontou em suas palavras acima citadas, desafiadas a realizar a tarefa proposta, pois sabíamos que estaríamos utilizando o elemento “problematização” para atingir a sistematização dos conhecimentos produzidos nesta pesquisa.

O estudo foi realizado sob a ótica de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, procurando contemplar os aspectos cotidianos da ação pesquisada, avaliando-a como um elemento que reflete a dinâmica social, com suas características sociais e culturais. A opção por essa metodologia se deu a partir da leitura de Ludke e André (1986) e também de Laplane (2000). Nossa preocupação consistiu em manter a persistência e vigilância para buscar subsídios suficientes que pudessem explicitar aquilo que não se apresenta aparentemente: o não visível, os encontros e desencontros

vinculados na relação do dia-a-dia entre professor/aluno e aluno/aluno, mas que estão expressos nas práticas cotidianas dos fazeres pedagógicos dos atores sociais observados.

A pesquisa de cunho etnográfico reconhece que o pesquisador participa, de algum modo, do contexto da investigação, mas procuramos realizar nosso trabalho mantendo o devido distanciamento, o estranhamento necessário para descrever, ou seja, compreender as ações que se configuram no espaço escolar. Neste sentido, André (1995, p. 41) caracteriza essa metodologia como a que possibilita ao pesquisador o contato direto:

Com a situação pesquisada, para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Diz ainda a mesma autora:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ibid.).

Assim, a abordagem etnográfica nos permitiu iniciar o estudo com observações descritivas gerais. Foi-nos sendo dada a oportunidade de perceber a escola não mais como um espaço onde ocorre somente aprendizagem, mas como um rico espaço dinâmico, cheio de relações e inter-relações, onde a vida fervilha com toda a sua magnitude. Mas ela também apresenta características de desigualdades sociais, econômicas, diferenças culturais, com professores, alunos e todos os demais sujeitos que nela se inserem carregando experiências singulares.

Contribui para esta pesquisa também o fato da pesquisadora ser professora-alfabetizadora há mais de dez anos. Quando a Rede Municipal de Ensino implantou o Ensino Fundamental de Nove Anos, em 2007, surgiu-nos o interesse em desenvolver

essa pesquisa. Esta experiência não só contribuiu para a escolha do tema, como está presente ao longo da pesquisa. Para compreender melhor esse processo, buscamos a contextualização da escola, recorremos a alguns de seus protagonistas: direção, professoras e alunos. Essa contextualização contribui para alcançar os objetivos desta pesquisa, que ora lembramos:

## 2.1 - OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de implementação do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos em uma escola da rede municipal de ensino num município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul.

## 2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Identificar a percepção da direção e das professoras sobre a implantação do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

b) Compreender o processo de alfabetização numa sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

c) Analisar as relações pedagógicas utilizadas por duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

### 2.3 - COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.

Esta etapa iniciou com a escolha dos instrumentos que deveriam ser utilizados na pesquisa a ser feita em uma escola municipal previamente selecionada e contatada. Esse contato prévio com a direção e professoras que seriam os sujeitos da pesquisa, possibilitou apreender o nível de expectativa causado pelo trabalho que seria realizado. Um outro aspecto que pudemos observar é que a informação de que a escola seria objeto de um estudo se disseminou entre todos os seus componentes, o que de certa forma favoreceu nosso trabalho.

Foram utilizados, como instrumentos para a coleta de dados, Diários de Campo, observações e entrevistas semi-estruturadas. As observações se desenvolveram durante todo o ano letivo de 2007, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com a diretora, professoras e alunos. Como foram gravadas e transcritas, seus registros puderam ser repassados à diretora e às professoras para que as mesmas confirmassem suas colocações. Como as entrevistas com os alunos foram mais informais, não sentimos a necessidade de solicitar a confirmação de suas respostas. A pesquisa foi organizada nas seguintes etapas:

- **Escolha da escola para ser espaço do estudo.** Esta opção levou em consideração a ligação profissional da autora-pesquisadora com o próprio lócus escolar onde a mesma atua como docente há mais de cinco anos. Inicialmente, previa-se uma pesquisa com apenas uma professora do 1º ano, sendo esta considerada uma excelente alfabetizadora pela direção e demais colegas da instituição. Assim, ainda nesta primeira etapa, ocorreu o estabelecimento dos primeiros contatos com a referida professora, para ver se ela concordava em ser observada. Também foi feito um contato com os pais dos seus alunos com o mesmo intuito. Todos se propuseram a colaborar, sem nenhuma ressalva, permitindo que as observações fossem discutidas à luz da teoria que fundamenta toda a pesquisa. Posteriormente, pelo fato de a professora indicada ter pedido afastamento por motivo de doença, a mesma acabou sendo substituída por outra

professora, razão pela qual a presente pesquisa apresenta duas professoras para uma mesma turma.

**- Coleta de dados através de procedimentos de observação dos alunos e das professoras, durante as atividades e brincadeiras desenvolvidas no espaço escolar, no decorrer do ano letivo.** No 1º semestre, as observações foram realizadas semanalmente e, no 2º semestre, quinzenalmente, sempre com a duração de 4 horas (período este em que as crianças se encontravam em atividades). Esse tempo de observação foi marcado pela exigência de habilidades que consideramos desafiadoras. Com o propósito de adquirir maior conhecimento sobre o grupo, buscamos registrar no diário de campo todas as informações que possibilitassem a sistematização dos aspectos investigados, focalizando especialmente as falas e as reações das crianças e das professoras.

Essa etapa possibilitou o conhecimento, através das práticas e rotinas observadas, das formas de encaminhamento e procedimentos utilizados no cotidiano escolar pelos sujeitos da pesquisa. De acordo com Ludke e André, “[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (1986, p. 26).

A fim de trazer mais riqueza às informações obtidas, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as professoras, pautadas em questionamentos que abordam as práticas pedagógicas construídas frente às atividades e brincadeiras propostas no espaço escolar. Elas também foram questionadas sobre o que pensam da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos e como vêem o ingresso das crianças de 6 anos no 1º ano. Conforme Ludke e André (1986, p. 34), “[...] a entrevista ganha vida ao se iniciar um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”.

Ainda se utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista com alunos, principalmente com aqueles que apresentaram maiores dificuldades no processo ensino e aprendizagem no decorrer do ano letivo, e também por essas crianças serem caracterizados pelas professoras como “alunos problemas”. Em alguns momentos da

entrevista usamos questões direcionadas aos “problemas” e em outros não. A entrevista enfocou o que gostavam e aprendem na escola. Esse diálogo, considerado de fundamental importância, contribuiu para entender as crianças em seu universo, o que elas pensam, do que gostam, pelo que se interessam, de que forma compreendem o mundo no qual estão inseridas, evidenciando as relações existentes no interior do espaço escolar.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua (FREIRE, 2005, p. 91).

Portanto, a concepção de diálogo presente nesta pesquisa se pauta no pensamento de Freire (2005), que o entende não como um bate papo desobrigado, mas como a oportunidade e a possibilidade de compreensão do pensamento do outro. É o espaço onde se expressa o pensar verdadeiro, esperançoso e confiante.

Apresentamos, finalmente, a última etapa, considerada pela pesquisadora a mais difícil e complexa da pesquisa: analisar os dados transcritos no diário de campo, o que exigiu a contextualização da realidade observada, ou seja, a compreensão do que está implícito nas falas, olhares, reações, a interpretação sistemática de tudo aquilo que está silenciado. Enfrentar essa complexidade em sua singularidade levou-nos a identificar os componentes que auxiliaram na interpretação e compreensão do fenômeno investigado. É neste contexto que buscamos travar um diálogo entre as teorias e os dados coletados. Essa articulação da teoria com a experiência vivenciada no campo foi o que possibilitou-nos buscar nos referenciais adotados princípios necessários para a sistematização dos dados.

Tendo descrito como ocorreu o planejamento do nosso trabalho, que referenciais embasaram a metodologia utilizada, bem como os instrumentos utilizados, no próximo capítulo apresentaremos a análise da pesquisa de campo propriamente dita.



## CAPÍTULO III

### A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA REDE PÚBLICA DE MS

Quando voltamos o olhar para o contexto em que os atores sociais estão inseridos, vemos a necessidade de descrever minuciosamente a escola em que os mesmos atuam, visto ser importante o reconhecimento do ambiente em sua totalidade dentro do contexto para, em seguida, procedermos à separação dos elementos ou das parcialidades. Mesmo que o ambiente escolar possa vir a ser um “espaço conflituoso, de forças belicosas que buscam se sobrepor umas às outras [...]” (CLARETO, 2007, p. 53), lembramos com Freire (1996, p.124)” [...] que um dos traços mais refinados do mestre é enxergar humanização, valores, saberes, cultura, onde o olhar viciado apenas vê barbárie, analfabetismo, ignorância, atraso ou violência”.

Foi, pois, com a expectativa de enxergar os “traços mais refinados” que foram construídas as relações que nortearam este trabalho. As informações aqui abordadas foram obtidas através de relatos da direção, do corpo docente e das leituras de documentos inerentes ao tema desta pesquisa, entre os quais a Projeto Político Pedagógico da Escola e o seu Regimento Escolar.

A pesquisa se deu em uma escola da rede municipal de um município localizado no nordeste do Estado de Mato Grosso do Sul, tendo sido criada no ano de 1979, através do Decreto 511/79, sob responsabilidade direta do então Governo

Municipal de Camapuã, do qual o referido município, à época, dependia político-administrativamente.

Essa escola, desde sua primeira administração, vem se caracterizando como uma instituição com responsabilidades sociais definidas, de forma coletiva, sob as orientações legais da mantenedora.

A escola lócus deste estudo tem como base populacional turmas heterogêneas sob vários aspectos: social, econômico e cultural. Hoje, ela é constituída de alunos com idade a partir dos 5 (cinco) anos na Educação Infantil, conforme a Legislação em vigor, indo até os 12 (doze) anos, aproximadamente, que corresponde à conclusão do 5º ano do Ensino Fundamental.

Aproximadamente, 12% dos alunos fazem parte de um contexto social cuja situação econômica familiar os leva a se enquadrar em diversos programas assistenciais das esferas federal, estadual e municipal, entre estes o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, que contribui para a redução da evasão escolar.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada no que tange ao compromisso dos pais ou responsáveis com a educação dos alunos a maioria possui interesse pelas ações educativas da instituição na qual seu filho está inserido, atendendo às solicitações dos educadores e da direção da Unidade Escolar quando necessário. O que demonstra a conscientização da importância da parceria escola/família como caminho para a construção do processo educacional. Entretanto, a escola ainda conta com, aproximadamente, 20% de pais e/ou responsáveis que não possui esse entendimento, (PPP, 2006, p. 14).

Observamos também, pelo exposto no Projeto Político-Pedagógico, que para a escola a presença dos pais é um fator importante. Ela conta com um corpo docente composto de professores com nível superior e pós-graduação e, ainda, com a atuação de um professor co-regente em cada turno para prestar assistência aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os professores sempre participam dos programas de qualificação profissional oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, através de

capacitações, seminários, sessões de estudos e formação continuada desenvolvidas pela Equipe Técnica de Apoio Pedagógico.

O corpo administrativo é constituído por uma diretora habilitada em Pedagogia com Administração Escolar e pós-graduação em nível de especialização em Gestão Escolar, por uma secretária, duas assistentes administrativas, um inspetor de alunos, duas merendeiras, quatro auxiliares de serviços diversos e dois vigias, sendo um para o período diurno e outro para o noturno.

A comunidade escolar conta com atendimento odontológico preventivo e reparador, com atendimento diário, e com serviço de nutrição através de uma nutricionista que atende toda a Rede Municipal de Ensino, a fim de fornecer uma alimentação nutritiva e balanceada para todos os alunos da escola.

Em relação à estrutura física, o prédio da escola em questão é de médio porte, construído em alvenaria, tendo passado por duas ampliações desde sua construção, e hoje possui a seguinte estrutura:

- Sete salas de aula com, aproximadamente, 30 (trinta) carteiras individuais em cada uma dessas salas, para o atendimento dos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental;
- Duas salas de aula com, aproximadamente, 26 (vinte e seis) carteiras individuais em cada uma das salas, adequadas para o atendimento dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental;
- Duas salas com 06 (seis) mesas, com 4 (quatro) cadeiras cada, para a Educação Infantil, tendo em anexo sanitários;
  - Doze sanitários, sendo seis masculinos e seis femininos;
  - Dois chuveiros: um masculino e um feminino;
  - Dois banheiros para portadores de necessidades especiais;
  - Uma sala para a Direção;
  - Uma sala para a Secretaria;
  - Uma sala com banheiro para os professores;
  - Uma sala para atendimento odontológico;

- Uma cozinha com depósito;
- Um depósito com tanque de lavar e prateleira;
- Um laboratório de informática com banheiro;
- Uma sala/auditório;
- Uma quadra de esportes coberta e com arquibancadas;
- Um espaço fechado para horta;
- Uma área coberta – refeitório;
- Amplo pátio para recreação;
- Um parque infantil.

O número de alunos em sala de aula é de 26, obedecendo, assim, ao estabelecido na legislação, havendo 1,30 metros quadrados por aluno na Educação Infantil e 1,50 por aluno no Ensino Fundamental. A Unidade Escolar funciona com os seguintes níveis de ensino:

A) Educação Infantil Nível III

B) Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é organizado em anos, e as Matrizes Curriculares são operacionalizadas em concordância com a legislação vigente sob a coordenação da Direção e da Equipe Técnica de Apoio Pedagógico, juntamente com o corpo docente da Unidade de Ensino e demais segmentos. O ano letivo é de 200 dias, perfazendo um total de 800 horas para o 1º ao 5º anos. A frequência mínima exigida para a aprovação do aluno é de 75% do total da carga horária. A recuperação é sob forma contínua, fazendo parte do processo de aprendizagem, e realizada durante o desenvolvimento das aulas regulares.

A Mobilidade<sup>4</sup>, a Classificação<sup>5</sup>, a Aceleração de Estudos<sup>6</sup> e o Avanço Escolar<sup>7</sup> são realizados de acordo com a legislação vigente para a rede municipal de

---

<sup>4</sup> **Art. 15** - A mobilidade significa a promoção de alunos do 1º para o 2º ano, no decorrer de um ano letivo, de acordo com a idade e o desenvolvimento de sua aprendizagem e garantindo um tempo efetivo para o processo de letramento e alfabetização.

ensino. A inserção da Educação no Campo é feita através do transporte escolar, respeitando e valorizando as peculiaridades dos alunos oriundos do meio rural, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico.

O método de avaliação adotado pela instituição lócus do estudo, conforme o Projeto Político-Pedagógico é aplicado de modo contínuo e permanente, ocorrendo durante todo o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. No 1º ano do Ensino Fundamental, o processo avaliativo é feito através de relatório de observações em face dos conteúdos desenvolvidos, não implicando retenção. A partir do 2º ano do Ensino Fundamental, é realizada a avaliação escrita nos finais de cada bimestre. Pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, é possível saber que a avaliação implica também, não só avaliar os alunos, mas também o ensino oferecido, bem como os professores. Em relação ao aluno que não atingir o aproveitamento, oportuniza-se a recuperação da aprendizagem, que consiste na retomada do conteúdo à medida que dificuldades são detectadas.

A recuperação é realizada através da retomada do conteúdo visando a apropriação dos conhecimentos necessários para a promoção para o ano subsequente. Assim, segundo o Projeto Político-Pedagógico, os alunos recebem atendimento pedagógico durante o processo ensino-aprendizagem, por meio de atividades elaboradas e acompanhadas por um co-regente de sala.

### 3.1 - O OLHAR DA DIREÇÃO SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.

---

<sup>5</sup> **Art. 32** - Classificação é o procedimento que a unidade escolar adota, em conformidade com sua Proposta Pedagógica, para posicionar os alunos em um dos anos do Ensino Fundamental, baseando-se nas suas experiências e desempenho, adquiridos por meios formais e informais.

**Art. 38** - A instituição de ensino, quando necessário, mediante a verificação do rendimento escolar, poderá repositonar o aluno, por meio de Aceleração de Estudos.

**Art. 39** - O reposicionamento do aluno, decorrente do processo de Aceleração de Estudos, não poderá ocorrer em prazo inferior a 45 (quarenta e cinco) dias do início de suas atividades escolares.

<sup>7</sup> **Art. 41** - O Avanço Escolar é a promoção em anos ou etapa de ensino do aluno com características especiais que comprove pleno domínio de conhecimento e maturidade para o ano ou etapa de ensino àquela em que se encontra matriculado.

A profissional que esteve à frente da direção da escola em estudo por ocasião da realização desta pesquisa como já assinalamos anteriormente é habilitada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar. Possui 22 anos de exercício na carreira docente, estando na função de diretora pela segunda vez. Quando questionada sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, assim se posicionou:

Antes da implantação do Ensino Fundamental houve uma capacitação com os Diretores, Secretários de escola e Inspeção escolar da rede municipal de ensino e, posteriormente, repassada aos professores; é claro que a insegurança, o medo não é eliminado em uma capacitação, as dúvidas vão surgindo a cada dia e as preocupações ainda são grandes. (Pausa). Implantamos uma política de ensino que ainda não a compreendemos e o aluno não pode ter prejuízo, mas tenho expectativas bem positivas, embora tenhamos muito que aprender, pois adaptar o processo educativo está longe de ser simples e fácil. (Diretora da escola).

A diretora, como mostra a fala citada, mostra-se ser bastante confiante e preocupada em não prejudicar os alunos pela insegurança que a mudança provocou. Outro aspecto bastante salientado pela diretora foi o tempo para a alfabetização, pois a criança possui um espaço maior para ser alfabetizada; “um ano a mais de estudo tem tudo para proporcionar um ganho de qualidade na educação e permitir que todos se alfabetizem na idade certa, rompendo com os ciclos de analfabetos funcionais” (Diretora da escola).

Observamos pela entrevista que, com a matrícula da criança aos 6 anos de idade nessa etapa de ensino, torna-se necessário maior atenção para as especificidades de aprendizagem dessa faixa etária. Nesse sentido, a diretora faz a seguinte colocação:

Estamos todos preocupados, direção, professores e pais. A escola tem procurado fazer um trabalho diferenciado através de metodologias que abrem espaço para a ludicidade, tornando a aprendizagem prazerosa e espontânea, porque se isso não acontecer, a ampliação do Ensino Fundamental vai tornar-se apenas mais uma ação política, sem nenhuma eficiência. (Diretora da escola).

Percebemos o compromisso desta diretora, e também da comunidade escolar, em relação à qualidade do Ensino Fundamental de Nove Anos. Elas estão

preocupadas em fazer com que essa nova normativa venha acompanhada de atitudes pró-ativas e que os desafios a ela inerentes sejam enfrentados e vencidos da melhor maneira possível.

Outra questão abordada foi a necessidade da reelaboração do Projeto Político pedagógico da escola:

Esse repensar o fazer pedagógico significa remodelar a escola em um toda a estrutura curricular, reorganizar o tempo e espaço de aprendizagem, redefinir as competências trabalhadas em cada etapa de escolaridade. (Diretora da escola).

Por certo, tal reflexão evidencia que a diretora entrevistada está ciente do que representa a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, subsidiada pelo entendimento do texto da Deliberação CEE/MS nº. 6363, de 19 de outubro de 2001:

A ampliação do ensino fundamental possibilita aos sistemas de ensino a oportunidade de replanejar os currículos, principalmente os conteúdos, as metodologias e os processos de avaliação, que devem ser adequados à faixa etária dos alunos e aos objetivos de cada etapa, buscando sucesso do aluno no seu processo de aprendizagem. (DELIBERAÇÃO CEE/MS nº. 6363, de 19 de outubro de 2001).

Sabemos que o sucesso de uma política de ensino não se consolida apenas na sua implantação; sem uma articulação sólida entre os órgãos gestores e a comunidade escolar, ela não ocorre. Por isso, efetuamos a entrevista com a diretora, que demonstrou compreensão e preocupação com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e as mudanças que pode provocar.

### 3.2 - A SALA DE AULA ESPAÇO DA PESQUISA

Nesta seção serão analisados os registros a respeito da sala de aula observada, não apenas como um espaço físico em que ocorre o processo de ensino-

aprendizagem, mas como um lócus representativo da escola como um todo enquanto ambiente por onde circulam diversos atores, sujeitos de histórias diferentes. Esteban, (2004, p. 188) contribui para explicitar a compreensão de sala de aula que perpassa esta pesquisa:

Espaço que proporciona o encontro de pessoas diferentes, portadoras de contextos, conteúdos, propostas, expectativas e histórias diferentes, para realizarem um projeto coletivo de ensino/aprendizagem, a dinâmica, as tensões, as contradições, os conflitos, a desordem, o ruído devem ser tão esperados quanto os acordos, a complementaridade, os consensos, a ordem, o silêncio. É a complexidade, não a simplificação que pode caracterizar os processos desenvolvidos na sala de aula e nos ajudar a compreendê-los, bem como contribuir para elaborar uma ação mais favorável à aventura do conhecimento, que deve ali ser servida (ESTEBAN, 2004, p. 188).

Portanto, nesta investigação, observamos a sala de aula para, entre outros objetivos, identificar as relações pedagógicas nela construídas, pois é nesse espaço composto por microrrelações que se manifestam e se constroem os conhecimentos, sendo esses atravessados por significados que contribuem para o desenvolvimento social da criança.

Bujes (2001, p. 21) afirma a necessidade de:

Considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a idéia de que as crianças participem igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico.

Um desses contextos em que essas crianças citadas pela autora acima passam por transformações é a sala de aula, onde passam, 40% das horas ativas do seu dia, se considerarmos que, normalmente, tirando-se as horas de sono (+ ou - 8 h), o dia de uma criança é feito de 15 horas. Além disso, “[...] entendemos que a sala de aula é, atualmente, o lugar privilegiado da educação formal. No entanto, a idéia difundida pelo sistema (educacional, social) é que esse é o único espaço de aquisição de conhecimentos” (FREITAS, 1998, p. 54).



Entende-se que o saber oficial está atravessado por contradições; assim, buscando entender como se desenvolvem esses conflitos no cotidiano escolar, procuramos observar e anotar desde o espaço físico, as falas das crianças, as rotinas desenvolvidas, as atividades trabalhadas, as convivências entre os grupos até a relação professor/aluno. Desta forma, é possível caracterizar a sala de aula como um espaço constituído por 26 alunos inicialmente matriculados, sendo 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino; 03 destes alunos residem na zona rural e os demais na zona urbana; dos 26 alunos, 24 já freqüentaram a Educação Infantil na mesma instituição pesquisada ou nos Centros de Educação Infantil, e apenas 2 alunos haviam iniciado sua vida escolar no primeiro ano do Ensino Fundamental. As crianças, em sua maioria, estão na faixa etária dos 6 anos de idade, sendo 04 (quatro) alunos com 7 (sete) anos já completados e 22 (vinte e dois) alunos com 6 anos de idade.

A sala de aula em foco era arejada, e seu mobiliário estava organizado da seguinte forma: as carteiras enfileiradas; a mesa da professora à frente, centralizada; ao fundo, encontrava-se o armário usado para guardar os materiais da professora e dos alunos. A sala possuía ainda dois ventiladores. As paredes eram decoradas com flores, sendo essas nas cores primárias. Existiam também cartazes com os nomes dos alunos, cartazes de combinados (feitos pela professora sem a colaboração dos mesmos), abecedário, calendário. Algumas carteiras ao fundo da sala eram usadas para a exposição de alguns livros e revistas; enfim, a sala era reconhecida como um ambiente letrado.

Ao investigar a sala de aula, deparamos com alguns elementos disciplinadores descritos por Foucault (1987)<sup>8</sup>: o “quadriculamento” do espaço, a distribuição hierárquica dos corpos (fila), a vigilância permanente e a sanção normalizadora. Também é bastante clara a presença do poder de controle sobre a palavra, ou seja, a valorização do silêncio. A fila é a forma de divisão do espaço que predominou no período de observação: toda vez que as crianças saíam da sala da aula

---

<sup>8</sup> Foucault será citado ao longo deste trabalho na perspectiva apontado por McLaren (1997), ou seja, pela aproximação que o mesmo estabelece entre os teóricos da pedagogia crítica, articulando Paulo Freire com o trabalho de Foucault. “A pedagogia crítica está fundamentalmente preocupada com a compreensão do relacionamento entre poder e conhecimento” (McLAREN, 1997, p. 213).

para a merenda, parque, aula de Educação Física, vídeo (meninos separados das meninas), esse recurso foi utilizado.

Afirma Foucault (1987, p. 126): “A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”. No entanto, sabe-se que nem sempre é possível dominar as crianças pela imposição do espaço disciplinar; as crianças, por natureza, possuem uma energia superior à dos adultos. Neste espaço limitado, “elas se mexem o tempo todo ficam em pé se esticam, ajoelham nas cadeiras”<sup>9</sup>. Assim, surge outro elemento disciplinador: a ameaça, que por sua vez é excludente, como foi observado na fala da professora durante a observação realizada na sala de aula:

Vou conversar com a avó do coleguinha de vocês, não quero ninguém fora do lugar e muito menos conversando, pois todos têm o que fazer<sup>10</sup>. (Profª Rosa).

Em outro momento:

Vocês não se preocuparam em mostrar esse comportamento feio, quantas vezes já disse que não quero ver ninguém fora do lugar? Agora ninguém vai para o parque, satisfeitos? Era isso que queriam? (Profª Rosa)<sup>11</sup>.

Assim, a disciplina, o comportamento desejado é conquistado pelo jogo punição/recompensa, atingindo seu principal objetivo, a obediência às regras impostas pelo meio. Para Freitas (1998, p. 54.), “[...]o silêncio é um bem sagrado. A criança não só é impedida de se expressar espontaneamente, mas, sobretudo, é ensinada, a cada dia, a não fazê-lo.” A escola é vista como espaço educativo, formador para o exercício da cidadania. Autores como Freire (1996), Arroyo (2000), e Kramer (2003) defendem que se deve ensinar o sujeito a conviver e a respeitar as diferenças, tornando-o apto para a construção e partilha do conhecimento. Sendo assim, questionamos o papel da escola

---

<sup>9</sup> Em decorrência da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e de a sala de aula que agora atende o 1º ano ainda não possuir carteiras adequadas a esta faixa etária, as crianças se sentem incomodadas após um certo tempo. (Observação extraída do diário de campo).

<sup>10</sup> Registro do diário de campo do dia 05/03/2007.

<sup>11</sup> Observação registrada no diário de campo no dia 13/03/2007.

em questão, pois, pelas observações efetuadas, percebemos que nem sempre estas características estão presentes.

Arroyo (2000, p. 112) afirma:

[...] a escola é importante, influencia, e muito, nossas vidas. O que levamos de tantas horas vividas no tempo da escola? Levamos hábitos, sobretudo. Hábitos de pensamento, formas de raciocínio, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar, de intervir [...].

Neste sentido, as crianças precisam encontrar no espaço escolar pessoas e conhecimentos que lhes propiciem a construção de significados que permitam sua permanência neste espaço, propiciando a transformação, fortalecendo a dimensão humana, simbólica. Segundo Freire (1980), não faz sentido uma escola que fragiliza, que cria desafetos, que reforça a exclusão do processo de ensino e aprendizagem. A escola deve ser um processo de troca, de diálogo de conhecimentos pela cumplicidade e confiança – pelo afeto – entre crianças e professores, trabalhando para o desenvolvimento do sujeito como ser capaz de pensar a sua ação na sociedade.

Neste sentido, questionamos como educar para o exercício da cidadania se o que é oferecido a essas crianças no ápice das descobertas é um mundo de quatro paredes, com um ambiente inadequado, com uma estrutura feita para adultos, exigindo-lhes obedecer e executar regras, sendo essas, em sua maioria, traduzidas pelo autoritarismo, silêncio e cópias de textos que, muitas vezes, não possuem significado algum para o aluno. Ressaltamos o significado do termo “educar”:

Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico de nossa sociedade, entre a objetividade e a subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima. O gesto de identidade pessoal no tempo da impessoalidade e do anonimato (ALENCAR, 2001, p. 100).

Poder-se-ia dizer que, nessa sala de aula, o autoritarismo está constantemente presente nas relações construídas entre professor e aluno, onde se

verifica a submissão do aluno em relação ao professor, como se pode notar na seguinte fala:

Olha só, quem não está participando da aula vai se ver comigo e depois nem adianta reclamar! (Profª Rosa)<sup>12</sup>.

Vale ressaltar que o sujeito disciplinador, nesse caso a professora, efetua sua ação precipitadamente através da palavra, pois o mesmo é o detentor ativo deste recurso na sala de aula, como se observou em vários momentos. Desse modo efetua-se nesta sala de aula uma educação bancária, que aos poucos vai transformando as possibilidades de ação crítica da criança em alienação, no qual o processo de ensino e aprendizagem é baseado na repetição e imitação de modelos propostos pelo professor, obstruindo o processo de construção do conhecimento do aluno.

E a professora prossegue:

Agora a professora vai falar, boquinha fechada para não atrapalhar. (Profª Rosa).

Eu já disse, temos dois ouvidos para ouvir e uma única boca para falar, então faça o favor de se calarem porque vou contar uma história. (Profª Rosa)<sup>13</sup>.

Em outro momento:

Vamos lá (cantando uma música), para ouvir o som do mosquitinho/ a batida do meu coraçãozinho/ pego a chave e tranco a boquinha. Agora todos caladinhos fazendo a tarefa (Profª Margarida)<sup>14</sup>.

Outra forma de fazer a criança obedecer é através do constrangimento:

Cristiane e dona Daniela, assim não dá! Vou ter que separá-las, não fecham a boca um minuto!<sup>15</sup> (Profª Rosa).

---

<sup>12</sup> Observação registrada no diário de campo no dia 13/03/2007.

<sup>13</sup> Observação registrada no diário de campo no dia 13/03/2007.

<sup>14</sup> Observação registrada no diário de campo no dia 22/05/2007.

<sup>15</sup> Observação registrada no diário de campo no dia 13/03/2007.

Passado alguns instantes, vai a até a carteira da dupla e as separa, e diz estar decepcionada com as duas pela desobediência.

Elas não respeitaram a professora e nem os combinados feitos, estou muito triste.<sup>16</sup> (Profª Rosa).

A palavra, nesse ambiente, também é usada constantemente como ato fiscalizador, classificador, em que todas as atividades, bem como as condutas das crianças, são classificadas como corretas ou incorretas de acordo com as normas impostas pelo meio.

Mocinha, eu não disse que não era para colar na primeira folha, e agora? Ficou feio, mais capricho, né? (Profª Rosa; expressão de insatisfação por parte da professora)<sup>17</sup>.

Na medida em que a fiscalização está presente nas relações professor/aluno, as crianças interiorizam os conceitos de errado e feio. Segundo Freitas (1998, p. 12), “no Brasil, a escola carrega as marcas do autoritarismo e do elitismo que caracterizam nossa realidade social”.

Vai para lá com esse lixo, eu já disse que não gosto de coisa mal feita. (Profª Rosa, referindo-se ao caderno da criança).

Já lhe disse que não é para deixar a colagem sair fora, que coisa feia, não quer que faça assim mal feita, vou ter que te que dizer quantas vezes mais? (Profª Rosa, referindo-se ao exercício de colagem).

Usando as palavras de Freire (2005, p. 56), ao retratar a interiorização da opinião dos opressores pelos oprimidos, as crianças, “[...] de tanto ouvirem que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, terminam por se convencer de sua incapacidade”. Aos poucos, a correção torna-se necessária no sentido de aprovação, de legitimação do que é certo ou errado. Essa averiguação ultrapassa a autoridade da professora e é atribuída a qualquer outra autoridade. Observei que quando a coordenadora foi até a sala de aula passar um recado às crianças, imediatamente elas se levantaram e levaram seus cadernos para que ela olhasse a atividade.

---

<sup>16</sup> Observação registrada no diário de campo no dia 27/03/2007.

<sup>17</sup> Observação registrada no diário de campo no dia 05/03/2007.

Fazemos parte de uma sociedade elitista onde a comparação com o modelo concebido como correto é constante. Na escola não é diferente: a exigência de perfeição está presente em cada momento, na realização de cada atividade, seja na pintura, na leitura ou na escrita, e, nesta sala em especial, muitas vezes essa cobrança da perfeição não considerou as especificidades da criança ali atendida, o saber ali foi determinado pelo poder da professora, de acordo com a sua própria fala:

Se estou dizendo, está certo, porque eu sei, se não [não] estava aqui na frente e sim na carteira como vocês. (Prof<sup>a</sup> Rosa)<sup>18</sup>.

Os gestos solidários também são oprimidos, fazendo com que as crianças desconsiderem o outro, reproduzindo o individualismo tão presente na sociedade.

Eu não acredito que você está ajudando o Gustavo, assim ele não aprende, né, engraçadinha? (Prof<sup>a</sup> Rosa, referindo-se a uma aluna que auxiliava o colega em uma atividade).

Eu já disse que é para cada um fazer a sua tarefa sozinho, nada de ficar zanzando<sup>19</sup> na carteira do colega, viu, dona Marcela. Cada um cuida do seu. (Prof<sup>a</sup> Rosa)<sup>20</sup>.

Também se pode observar que a religiosidade esteve muito presente na prática pedagógica e nas relações estabelecidas entre professor e aluno na sala de aula, reforçada nas leituras compartilhadas, geralmente de salmos ou histórias bíblicas, sendo ressaltados o encantamento e a obediência aos ensinamentos bíblicos. Assim, verificamos no cotidiano da sala de aula uma reprodução de um comportamento hegemônico, pautado no medo, na obediência, no autoritarismo, ali representado pela professora. Salientamos que esse comportamento reforça a ação individualista do aluno, colocando-o em uma condição limitada de liberdade.

Em alguns momentos, as aulas me faziam lembrar a época do Ratio Studiorum dos jesuítas do Brasil Colônia. Foge ao âmbito desta pesquisa discutir o

<sup>18</sup> Observação registrada no diário de campo em 13/09/2007.

<sup>19</sup> Expressão usada pela professora para definir a inquietude da criança na sala de aula.

<sup>20</sup> Observação registrada no diário de campo em 27/03/2007.

ensino de religião dentro de uma sala de aula, mas não podemos deixar de registrar que os professores não devem utilizar a religião para ensinar a submissão, haja vista que nossa sociedade possui uma diversidade religiosa muito grande, com valores, crenças diferenciadas. Assim entendemos que no espaço escolar esta questão deve ser abordada com seriedade e pluralidade, de modo que as crianças aprendam a conviver e compreender as diferentes expressões e manifestações religiosas existentes.

### 3.3 - CARACTERIZANDO AS PROFESSORAS

Com a finalidade de preservar as identidades das professoras entrevistadas, optamos por nominá-las com nomes fictícios de flores; assim, uma foi identificada como professora Rosa e a outra, como professora Margarida. Tal como já ficou explicitado anteriormente, no Capítulo II, item 2.3 deste estudo, a pesquisa foi feita com alunos de uma única sala de 1º ano, porém, as professoras entrevistadas foram duas, haja vista que, por motivos de saúde, uma delas teve que se afastar de suas funções durante o ano letivo.

A professora Rosa é formada em Pedagogia, com Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais, pós-graduada em Metodologia da Educação Básica e Ensino Superior. Possui 20 (vinte) anos de experiência docente em alfabetização e Educação Infantil, exerceu a função de diretora por 6 (seis) anos e de coordenadora pedagógica das séries iniciais por 04 (quatro) anos. Iniciou sua carreira de professora na rede privada, onde atuou por 03 (três) anos. Só então prestou concurso para a rede pública, na qual atua até hoje. Relatou que sempre gostou da profissão, apesar de estar muito decepcionada com as políticas educacionais.

A professora Margarida é graduada em Normal Superior e pós-graduada em Educação Especial. Possui 09 (nove) anos de experiência no magistério e sempre exerceu a função de docente nos anos iniciais. Iniciou sua carreira de professora na rede de ensino público. Por 06 (seis) anos atuou na zona rural em salas multisseriadas. Disse ter escolhido a profissão porque sempre gostou de ensinar e que, se tivesse que escolher outra profissão, não saberia escolher outra.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos nesta investigação, foi feita uma entrevista com as professoras, que possibilitou conhecer suas dificuldades em relação à implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Através dos relatos das professoras, percebemos que, embora o Município tenha implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos em 2007, as próprias professoras demonstram estarem despreparadas para tal mudança. Elas afirmam se sentirem perdidas teoricamente para exercer a função diante dessa mudança, como podemos perceber na fala da professora que atuou no primeiro e no terceiro bimestre com a turma pesquisada, nesse estudo denominada de professora Rosa:

Sabe, eu me vi perdida com essa mudança, totalmente perdida, tive muita dificuldade com o planejamento, sabe (pausa). O que fazer para atingir as competências<sup>21</sup>? Lembrando que as competências são as mesmas da primeira série do ano anterior, ou seja, mudaram as crianças, mas as competências não. Acredito que esteja aí minha maior dificuldade, como pôr em prática o mesmo conteúdo, mas usando a ludicidade? Como os pais ficam cobrando, eles dizem que o filho já brincou no ano anterior e se esse ano irá ficar do mesmo jeito? (Pausa). Sabe, foi muita cobrança, de todos os lados, e por infelicidade me preocupei somente com a alfabetização (pausa) sem lembrar da faixa etária dos alunos. (Profª Rosa).

Ao ser indagada a quem atribuía essa falha, respondeu:

Em primeiro lugar, a mim mesma, por não ter estudado mais, procurado entender essa mudança, cobrado da coordenação, que está perdida quanto ou mais que nós, e depois da própria instituição, dos responsáveis que não nos prepararam para essa mudança. Eu ouvia falar da ampliação, mas foi tudo tão de repente, achei que iríamos fazer uma formação onde poderíamos discutir, ou melhor, definir como seria realizado o trabalho, e não que implantariam o processo e pronto. (Profª Rosa).

De acordo com outro relato da professora, ao iniciar o ano letivo foi realizada uma palestra com a secretária de Educação e a presidente do Conselho Estadual de Educação para esclarecer quem realmente seria o aluno do 1º ano do Ensino

---

<sup>21</sup> Destaco que, segundo o Projeto Político-Pedagógico, da escola as crianças devem atingir determinadas competências ao final do 1º ano.



Fundamental e o da Educação Infantil. Segundo as discussões realizadas, ficou definido que o atendimento a esse aluno no primeiro ano do Ensino Fundamental teria alguns componentes da Educação Infantil junto com os do primeiro ano.

Nesse sentido, foram relatados pelas professoras entrevistadas vários sentimentos de insegurança em relação às práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, como: Nessa série, se alfabetiza-se ou não? Se alfabetiza, então por que a ampliação? Qual método utilizar? Qual conteúdo trabalhar, o da Educação Infantil ou da antiga primeira série? Como explicar para a família aquilo em que nem as próprias professoras entrevistadas tinham a necessária segurança no saber-fazer?

Vale ressaltar que o apoio pedagógico oferecido às professoras se dá através de uma Equipe Técnico-Pedagógica, que não é ligada diretamente à escola. A equipe fica na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e a técnica pedagógica responsável pelas turmas de alfabetização atende toda a Rede. Desse modo, sua presença não é constante na escola. Suas visitas acontecem de acordo com o cronograma de visitas elaborado no início do ano letivo. A mesma está presente na escola somente nos dias marcados ou quando solicitada. Nos outros momentos, o auxílio pedagógico fica a cargo da própria diretora.

Assim, consideramos este momento da entrevista como um instante privilegiado, em que os anseios, inseguranças e dificuldades das professoras foram manifestados, enriquecendo os registros para a realização deste estudo. Perguntou-se, durante a entrevista, se houve alguma mudança na prática pedagógica por se tratar de um 1º ano que atende crianças com 6 (seis) anos de idade. A professora Rosa assim se manifestou:

Não, não houve mudança; continuamos apegados à alfabetização, é como já falei no início, a metodologia continuou a mesma, mudaram as crianças, mas não a metodologia. Não é fácil propor uma prática lúdica quando na verdade não se tem essa prática, acabam achando que não se faz nada. Na verdade, eu não me reconheci, fui pega de surpresa, o peso era muito grande, não é uma tarefa fácil dar satisfação de algo que ninguém soube me esclarecer como era na realidade.

[...]

Quando se fala para os pais que os conteúdos trabalhados com as crianças vão ser apresentados através de jogos, danças, músicas, eles pensam que é perda de tempo e que as crianças não vão aprender. (Profª Rosa).

Desta forma, percebemos a dificuldade da professora entrevistada em inserir práticas mais lúdicas no cotidiano de sala de aula, bem como de criar formas para solucionar as questões postas por ela nesta entrevista. Porém, reconhecemos que as famílias das crianças podem vir a ser um grande entrave, pois, na maior parte das vezes, elas, de fato, exigem que a escola privilegie as práticas tradicionais, acreditando que através dessas práticas o processo de ensino e aprendizagem seja efetuado de forma mais significativa. Possivelmente um diálogo com os responsáveis pelos alunos pode contribuir nesse processo.

Já a manifestação da professora Margarida em relação ao questionamento se houve alguma mudança na prática pedagógica por se tratar de um 1º ano que atende crianças com 6 (seis) anos de idade se deu da seguinte forma:

O correto seria uma prática que contemplasse a alfabetização da criança de uma forma prazerosa, criativa. A meu ver aquele professor que já possui essa prática se sentiu mais à vontade, inseguro em determinados momentos, porque no fundo a cobrança dos pais é que a criança tenha um caderno cheio de textos, contas. Se não é uma prática adotada pela escola num todo, surge certo descrédito por parte daqueles que já a possuem. Com a ampliação do ensino, percebo a chance de transformar essa prática, o que ainda não é perceptível. (Profª Margarida).

Podemos afirmar que tanto a professora Rosa como a professora Margarida consideram a ampliação do Ensino Fundamental positivo no aspecto de tempo e espaço para a alfabetização das crianças, embora ambas apontem certas intranqüilidades quanto à legislação que ampara essa nova política de ensino, como podemos verificar nas falas das mesmas:

A criança vai ter mais tempo para desenvolver sua aprendizagem; é o que eu acredito, embora tenha a tal mobilidade, aí a criança faz a

avaliação da mobilidade e eu pergunto: qual a finalidade então de nove anos? (Profª Rosa).

Bom, eu fiquei mais tranqüila; penso que se aumentou mais um ano, é para trabalhar com mais calma com essa criança. A minha preocupação é com os anos seguintes, não adianta mudar a metodologia nesse primeiro ano e não mudar no segundo e nem nos demais anos; a mudança deve ser geral, de toda a escola. (Profª Margarida).

Podemos perceber, através dos relatos da professora Rosa, que sua prática possui uma estreita ligação com a prática desenvolvida na antiga primeira série, mesmo a professora revelando ter percebido que a metodologia utilizada não era condizente com a faixa etária dos alunos atendidos:

Após a avaliação diagnóstica, percebi a dificuldade de trabalhar, porque aquelas crianças que estavam freqüentando a escola pela primeira vez não queriam ficar escrevendo, copiando da lousa, queriam brincar, mas o que fazer se a exigência era para alfabetizar, que os alunos teriam que sair lendo? Para mudar, eu tentava uma prática mais lúdica, mas logo ficava insegura porque o tempo estava passando e o medo de chegar ao final e não ter dado certo, os alunos estarem prejudicados... [risos] estavam do mesmo jeito, coitados. Acho que a minha doença está aí, fiquei tão decepcionada que preferi me afastar. (Profª Rosa).

Este depoimento leva-nos ao entendimento, de que o motivo de a professora se ausentar de sua função por razões particulares estava muito relacionado com seu estado de insegurança e angústia perante uma nova realidade com a qual estava tendo dificuldade para lidar. Isso ocorreu no mês de maio, e a licença se encerrou no início do mês de junho. A professora afastou-se novamente de suas funções no final do terceiro bimestre, ficando de licença até o encerramento do ano letivo. Ela deixa claro, em sua fala, que não deu muita atenção à ludicidade, preocupando-se mais intensamente com a alfabetização daquela criança de 6 anos. Ou seja, observa-se que houve uma ruptura abrupta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Tal fato é objeto de reflexão por parte de Kramer (2006, p. 19):

Educação infantil e ensino fundamental são freqüentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação

infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura (2006, p. 19).

Os depoimentos das professoras, narrando suas dificuldades e as resistências da parte dos pais, fazem-nos perceber que faltou um trabalho maior de esclarecimento e convencimento. Se a escola em questão, juntamente com os pais das crianças que estavam freqüentando o 1º ano do Ensino Fundamental, tivesse realizado vários encontros para esclarecer e trabalhar os assuntos referentes a essa nova normativa, convencendo-os da necessidade de não haver uma ruptura entre o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental. Ressaltando que as crianças de 6 anos (e dos outros anos seguintes) fazem parte de uma fase – da infância – onde a criança necessita de práticas mais lúdicas que favorece o uso da imaginação e da criatividade, pois nesta fase elas aprendem melhor quando os adultos utilizam de elementos que reforçam essas características, seria outra a percepção dos pais.

Mesmo que as duas professoras enfatizem a leitura e a escrita no processo de alfabetização, utilizam argumentos diferentes.

Trabalho primeiro com o nome, depois as vogais, o alfabeto, então, início com as sílabas, formamos palavras, frases e textos pequenos, faço autoditado, leitura também, aí vou sempre puxando para a escrita sem forçar muito. (Profª Rosa).

Já a Profª Margarida assim se manifestou:

Eu trabalho bastante com jogos, acho que a criança compreende mais rápido, também gosto de trabalhar com música e teatro; sem perceber, a criança vai adquirindo conhecimento e de repente já está lendo e escrevendo; bom, sempre deu certo dessa forma.(Profª Margarida).

Como já destacamos, os posicionamentos das professoras se diferenciam neste momento da entrevista. Na prática pedagógica, embora se perceba diferença, as duas têm a alfabetização como o principal objetivo enquanto leitura e escrita. Nesse sentido, acreditamos na necessidade de compreender a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, salientando que essa mudança não se deve configurar somente na inserção da criança de 6 anos no 1º ano, também na oportunidade de

considerar a ressignificação da cultura escolar e principalmente a construção de uma nova cultura de alfabetização, na qual o olhar esteja voltado para além do uso do caderno, da leitura e da escrita de palavras. A respeito disso, Barbato (2008, p. 21) aponta:

Há um ponto comum a todas as situações que define uma tendência a aprender das crianças de 6 anos, logo nos primeiros anos de ensino fundamental. Essas crianças estão na passagem de um desenvolvimento orientado por processos baseados em um pensamento prático, que necessita do concreto: ver, tocar, experimentar, para um desenvolvimento baseado em pensamento simbólico, mediado pelo processo de significação, pelas idéias e não mais somente pelas aparências. Elas começam assim a penetrar no cerne do conhecimento.

Com o relato das professoras, entendemos que é possível explicitar que o Ensino Fundamental de Nove Anos, face à sua recente implementação, implica um conjunto de desafios em busca de novas alternativas educativas à luz de concepções de um ensino atravessado por um olhar que acredita no aluno como sujeito construtor de seu conhecimento. Ressaltamos ainda a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre educador/aluno e aluno/aluno para que possam trocar experiências, estabelecendo práticas pedagógicas sob a óptica de uma educação voltada para proporcionar saberes significativos que venham favorecer a formação de uma sociedade mais crítica e com valores comprometidos com a dignidade humana.

#### 3.4 - CARACTERIZANDO OS ALUNOS E ALUNAS

Os alunos e alunas que iremos mencionar nesta pesquisa foram também nominados por nomes fictícios, para que suas identidades fossem preservadas. Assim, dentre os 26 (vinte e seis) alunos observados na sala de aula, reportamo-nos, em especial, àqueles que apresentaram maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. As caracterizações foram feitas com base nas informações obtidas junto às professoras entrevistadas.

**João** é um aluno tímido. A Professora Rosa o considera um aluno com problemas de aprendizagem por não ser participativo e não acompanhar os demais alunos no processo de alfabetização. Para a professora, isso é um elemento de preocupação, pois João já frequentou a Educação Infantil.

**Marcos** é uma criança muito ativa, participativa, e sua presença em sala é bastante marcante. Também já frequentou a Educação Infantil. Seu comportamento é considerado pelas professoras Rosa e Margarida inadequado, caracterizado por indisciplina, fato que o leva a ser repreendido diversas vezes. Conforme as opiniões de ambas as professoras, é esse comportamento o motivo de sua dificuldade na aprendizagem.

**Antonio** possui uma atitude de liderança, ele comanda a sala, escolhe os grupos, as brincadeiras no recreio. Tal comportamento, na concepção da professora Margarida, faz com que, Antonio, perca muito tempo cuidando da organização do grupo de companheiros e não se preocupe com o seu aprendizado.

**Marta** é uma aluna meiga, carinhosa com os demais colegas. Ela não frequentou a Educação Infantil. Reside na zona rural e demonstra certo desânimo por acordar muito cedo. Seus pais são analfabetos, ela apresenta muita dificuldade no processo de alfabetização.

**Talita** é uma criança que esbanja alegria. Está quase sempre cantarolando e fazendo graça. Tal atitude, no entendimento das professoras Rosa e Margarida, além de atrapalhar o seu aprendizado, distrai os colegas e prejudica a disciplina dos outros alunos na sala.

**Gustavo** é considerado, pela professora Rosa, o grande problema da sala. Sob sua ótica, Gustavo é o aluno mais fraco da turma, e sua aprendizagem deixa muito a desejar. Para a professora Margarida, esse aluno é um grande desafio. Pertencente a uma classe social com renda muito baixa, Gustavo mora com seus avós, e esses fatos, segundo ela, influenciam muito no seu aprendizado.

**Ana Paula** é considerada por ambas as professoras como sendo imatura despreocupada. Seu desinteresse pelas atividades propostas em sala de aula é evidente. Está constantemente sendo repreendida pelas professoras. Ana Paula sempre traz um brinquedo de sua casa para lhe fazer companhia em sala de aula.

**Pedro** é um aluno bastante agitado, falta muito às aulas e já está “carimbado” como o aluno rebelde da turma.

**Maria** é uma aluna companheira, gosta de auxiliar os colegas, principalmente o Gustavo. Algumas vezes chega a ser repreendida pela professora por se atrasar na execução de suas atividades, por estar auxiliando alguns colegas.

**Marcela** é uma criança que se destaca no grupo por ser vaidosa. Possui um bom domínio de leitura, porém demonstra muita dificuldade com os números.

Os demais alunos e alunas mencionados nesta pesquisa, denominados com os nomes fictícios de Cristiane, Luciano, Danilo, Edimar, Maurício, Luciana, Ana Cláudia, Mariana, Karina e Daniela, deixaram de ser citadas pelas professoras porque, como elas mesmas afirmaram, são alunos que não apresentavam qualquer dificuldade que interferisse no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo suas atividades regularmente, atendendo às expectativas delas.

### 3.5 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAVESSIA DE DESAFIOS E DESCOBERTAS

Buscando refletir sobre a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, que inclui a criança de 6 anos nesta etapa de ensino, dispusemo-nos a observar a forma como está sendo efetuado o processo de alfabetização numa sala de aula do 1º ano. Para tanto, fomos buscar subsídios em diversos e reconhecidos autores que defendem uma abordagem dialógica do ensino e a importância de considerar o contexto

dos alunos. Conforme Freire (2001, p. 71): “Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de prender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca.”

Isso significa que as experiências que as crianças trazem de suas casas, suas comunidades são ricos conhecimentos que traduzem sua leitura particular do mundo. Ou seja, não se pode mais desconsiderar que a criança possui ricas experiências bem mais valiosas do que palavras e frases sem qualquer significado para ela.

Se a alfabetização, no decorrer da história, era entendida como mera codificação e decodificação dos códigos lingüísticos, efetivando-se através da associação de sons e letras e que o alfabetizando iniciava sua aprendizagem ao entrar na escola, por meio da escrita e leitura de palavras e frases sem significado real dentro do contexto, hoje, tal entendimento já não faz sentido na sociedade contemporânea, pois temos uma convivência diária com a leitura e a escrita através de múltiplos materiais escritos nas ruas, nas lojas, em rótulos, nos meios de comunicações e muitos outros. E mesmo que a criança não domine o código da língua escrita, já conhece e faz uso dessa linguagem

Para Ferreira<sup>22</sup> (2001, p. 12-13):

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem), as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às mudanças da construção do sistema, e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas [...].

Hoje a alfabetização implica não só o conhecimento da leitura e escrita como codificação e decodificação do código lingüístico, mas a habilidade do uso desse

---

<sup>22</sup> Nesta pesquisa aproximamos o pensamento de Paulo Freire e Emilia Ferreira na perspectiva de Lia Freitas (1998). A autora articula o pensamento de Freire e Ferreira ao “proceder a uma análise crítica do trabalho desenvolvido em sala de aula” (p. 14) de uma 1ª série do Ensino Fundamental.



conhecimento como forma de expressão legitimada no contexto social, ou seja, por um lado, é através da escrita que o poder social é exercido pelas classes, reforçando a produção de uma sociedade excludente. Por outro lado, o domínio da escrita pode ser a fonte da leitura crítica do mundo. “Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (FREIRE, 2007, p. 59).

Para Kramer:

Alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo. A criança não compreende as situações que a rodeiam, não identifica os objetos e se expressa de várias formas antes de falar? Similarmente, diversas tentativas de produção da escrita e diversificadas experiências de ler antecedem a leitura/escrita da criança (2006, p. 98).

Entendemos, assim, que alfabetizar, antes ou além da apreensão da leitura e da escrita, significa criar condições para que o sujeito possa se relacionar com a informação, tornando-se mais humanizado. Nesse enfoque de humanismo, parafraseamos Freire (2007): o sujeito é capaz de intervir na sua realidade, objetivando o mundo e o seu lugar nesse mundo, onde o mesmo se constitui como um ser de práxis através de ações que levam à transformação ou à permanência de uma determinada condição social. Compreendemos a alfabetização, assim, como uma ação promotora de liberdade, dando visibilidade ao sujeito em sua totalidade numa compreensão histórica, política e social.

Conforme Colello (2007, p. 29):

É no conjunto das práticas sociais que a escrita revela-se na plenitude de seu potencial, infelizmente nem sempre acessível a todos os que aprendem a ler e a escrever, razão pela qual as práticas de alfabetização, superando a esfera pedagógica, revestem-se de significado político [...].

Desse modo, entendemos que a vivência do processo de alfabetização é fruto de ações coletivas que se insere na busca diária da satisfação das necessidades oriundas da complexidade existente nas relações sociais. Através do exercício pleno dos meios de

linguagem, o homem amplia seus conhecimentos. Assim, quanto maior for a oportunidade proporcionada ao educando para discutir e refletir sobre o significado da leitura e da escrita, maiores serão as chances do mesmo se apropriar desse conhecimento.

Nesta perspectiva, para que a alfabetização de fato se efetive, é necessário recorrer a estratégias pedagógicas capazes de inserir o aluno no processo de criação do ensino e aprendizagem. Parafraseando Ferreiro (1999), o aluno deve, então, ser entendido como um sujeito ativo que compara, ordena, categoriza, formula e reformula hipóteses. Nesse contexto, criam-se situações em que ocorrem conflitos cognitivos, que são a base do processo de construção do conhecimento, garantindo uma alfabetização democrática. Desse modo, a alfabetização é considerada como um processo mediador que visa habilitar o sujeito a compreender o que lê diante do contexto em que o discurso se inscreve.

Ao se referir à aquisição da representação da escrita de uma linguagem, a autora também propõe uma mudança conceitual do processo de alfabetização. repensando a aquisição da leitura e da escrita não apenas sob o enfoque de quem ensina, mas também de quem aprende. Nesse sentido, faz-se necessário respeitar as representações utilizadas pelas crianças na aquisição dessa competência, levando-se em consideração as tentativas individuais. Ferreiro (2001) parte ainda do princípio de que a escrita não é a representação da fala; esta é denominada por ela de hipótese *pré-silábica*. Com o passar do tempo, a criança passa para a etapa em que a fala é representada por correspondência silábica, chamada de hipótese *silábica*, seguida pela fase *silábico-alfabética*, onde a escrita incorpora a grafia em direção à escrita alfabética, chegando finalmente a uma correspondência alfabética, esta sim adequada aos moldes dos sistemas de escrita alfabéticos.

Para Ferreiro (2001), conforme já referimos anteriormente, o processo de aprendizagem está intimamente ligado com a relação estabelecida entre a criança e a escrita. A criança aprende através da interação social e do meio em que vive,

transformando as informações obtidas em objeto de conhecimento<sup>23</sup>. Nesse sentido, aprender a ler e a escrever não se dá através da memorização, mas pela reflexão crítica sobre o processo, bem como pelo significado da linguagem. Assim, o educador torna-se mediador desse processo, articulando estratégias que propiciem o contato do educando com esse objeto social, permitindo que o mesmo possa refletir e atuar sobre ele.

Segundo Ferreiro (apud MENDONÇA, 2007, p. 52):

[...] A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. (Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos).

Nesta mesma direção, entendemos que a alfabetização deve ser contextualizada como leitura do mundo e da palavra. Freire (2003) problematiza a concepção restrita, ampliando o entendimento da alfabetização para além da decifração do código lingüístico e elaborando um significado para a alfabetização:

[...] o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto (FREIRE, 2003, p. 11-12).

A citação acima leva à compreensão de que, no processo de alfabetização abordado por Freire, não faz sentido considerar um sujeito alfabetizado se o mesmo não consegue, mesmo lendo e escrevendo uma informação, decodificar socialmente a informação lida, ou seja, não consegue relacioná-la com o meio em que vive, e, sem essa crítica, a informação desenhada com signos e ícones fica solta, sem sentido, vazia.

---

<sup>23</sup> Lembramos que é por isso que entendemos, juntamente com Mendonça e Mendonça (2007), que Ferreiro e Freire podem ser aproximados: “[...] o Método Sociolingüístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire tem fundamentos sociológicos e lingüísticos e que a ele podem ser acrescentadas contribuições da Psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, na didática dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético, sem incompatibilidade entre essa teoria e o Método Paulo Freire [...]”

Entendemos que essa etapa de aprendizagem não faz parte apenas dos primeiros anos de escolarização, e sim de uma permanente construção cognitiva que se desenvolve de acordo com a conscientização do papel da linguagem..

Nas palavras de Colello ( 2007, p. 31):

A alfabetização requer um longo período de aprendizagem, que está longe de se esgotar nos primeiros anos de escolaridade. O que está envolvido nessa trajetória de construção cognitiva é a crescente tomada de consciência a respeito da língua e do seu papel em possibilidades de uso e formas de expressão cada vez mais ajustadas. Do ponto de vista educativo, a alfabetização faz parte do processo de “desenvolvimento e conquista da condição humana social”, o que justifica o cuidadoso investimento pedagógico considerado em estreita sintonia com a progressão do conhecimento.

Compreendemos, tal como Colello, que a linguagem tem um importante papel político, sendo vista com um dos principais – se não o principal – instrumento emancipatório de um povo. É o domínio da linguagem que faz do homem um ser em permanente construção humana e social, comprometido com o Outro, numa relação ética e solidária. Portanto, investir nas séries iniciais da educação sistematizada é a grande chance de desenvolver uma sociedade e sua qualidade de vida.

Nenhuma prática pedagógica é neutra em sua ação. Na sua efetivação estão implícitas as formas de entendimento que o educador possui sobre o assunto em questão. Diz Cortella (2002, p. 49-50): “Os processos pedagógicos também *não são neutros*, estando imersos no tecido social e tendo, ainda, a tarefa de elaborar o indispensável amálgama para a vida coletiva, sendo *conservadores e inovadores*, é como tal que esses processos devem ser enfocados e compreendidos.” (Grifos do autor).

É na compreensão das ações que se compõe a dinâmica da práxis educativa. Nessa movimentação cotidiana é que vai sendo possível entender a relação educador-educando na participação no processo de aprendizagem. Compreender esse cotidiano escolar em suas particularidades é estar atento aos movimentos da sala de aula no dia-a-dia, ou seja, é perceber as vivências traduzidas através das dinâmicas trabalhadas.

[...] o processo de alfabetização implica a existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram os alfabetizandos (FREIRE, 2007, p. 61).

Assim, podemos afirmar que, embora as práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula pesquisada tivessem como referencial teórico uma concepção construtivista, conforme se encontra registrado no Projeto Político-Pedagógico da escola em foco, bem como na fala de uma das professoras entrevistadas, ela não era seguida. A concepção construtivista, no dizer de Weisz<sup>24</sup> (2006, p. 62), [...] é o modelo de ensino através da resolução de problemas em que o professor também está na condição de aprendiz”. Além disso, na abordagem construtivista, a aprendizagem é entendida a partir do ponto de vista do aluno, considerando, assim, o modo como são interpretadas e assimiladas as informações obtidas dentro e fora do espaço escolar, bem como os avanços dos procedimentos eleitos para a aquisição da leitura e escrita, assim como a sua compreensão e interpretação. Nessa concepção, o aluno é levado a construir e reconstruir saberes, considerando cada possibilidade de aprendizagem, ou seja, há uma sintonia em relação ao ensino à aprendizagem. O aluno é, em suma, considerado em sua totalidade, tornando-se o foco da prática pedagógica.

Porém, na prática observada, essa abordagem construtivista nos pareceu estar sendo desconsiderada, pois o que se ressaltava era a profunda preocupação das professoras com o processo de alfabetização como uma codificação e decodificação do código lingüístico pura e simplesmente. Nossa afirmação pode ser corroborada pelos registros de algumas situações vivenciadas dentro da sala de aula e que nos deram pistas

---

<sup>24</sup> Destacamos que neste trabalho estamos compreendendo o construtivismo na perspectiva que defende Becker (1983) e que converge com a perspectiva de Freitas (1998) e Weisz (2006). Para tanto, trazemos uma citação esclarecedora desse posicionamento: “[...] o homem só compreende bem aquilo que faz, e só faz bem o que compreende: fazer e compreender (Piaget) equivale a agir e refletir (Freire) desde que dialeticamente entendidos; tomada de consciência (Piaget) e processo de conscientização (Freire) são processos parecidos, talvez quase idênticos, sobretudo no que têm de atividade criadora e inventiva, desde que entendidos como função da ação do próprio homem e não de um ensino unidirecional ou de uma repetitiva doutrinação” (BECKER, apud FREITAS 1998, p. 34). E ainda: “[...] construtivismo na educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a escola, que consiste em fazer, repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade” (BECKER, 2001, p. 73).

de que a alfabetização estava sendo oferecida de modo tradicional, nada tendo de abordagem construtivista, como está expresso na atitude da professora Rosa:

Pedro, você está muito lento, vamos! Tem que ser mais esperto, desde a semana passada está tentando escrever seu nome e não consegue ainda? – Como pode, seus colegas já sabem um monte de coisas e você nada? (Profª Rosa, demonstrando estar assustada com a situação)<sup>25</sup>.

É importante retomar as palavras de Weisz (2006, p. 60) quando afirma: “Quando alguém aprende a escrever, está aprendendo ao mesmo tempo muitos outros conteúdos além do bê-a-bá, do sistema de escrita alfabética.” Neste caso observado por nós, o que ficou evidente é que Pedro começou a compreender qual seria o lugar que ele iria ocupar: o de um aluno lento, incapaz, dentre outros “deméritos” preconcebidos pela professora.

Com tal atitude, a professora estava desconsiderando que esse aluno possui outros conhecimentos prévios, construídos no dia-a-dia, fora dos muros escolares, ou mesmo dentro deles, em horas de recreios, brincadeiras, etc. Acreditamos que a professora, em vez de se espantar com o fato dele não ter conseguido ainda escrever seu nome, poderia pontuar os conhecimentos que ele já possui, as experiências que os seus 6 anos de vida já guardam e que, para ele, fazem muito mais sentido do que aquelas letras, aqueles desenhos que a professora estava lhe cobrando. Para Azenha (1999, p. 42), “[...] as condutas escritas de um aprendiz não são o mero resultado daquilo que o professor ensina. Existe um processo de construção deste conhecimento que nem sempre coincide com o que está sendo ensinado.”

Sabemos que o domínio do código escrito não garante ao sujeito o acesso às formas mais amplas do pensamento. “É evidente que saber ler e escrever pressupõe a capacidade de assinar o nome, desenhar letras, copiar palavras e decodificar o que foi impresso no papel, porém mais do que isso, significa poder usar a escrita como instrumento de comunicação e expressão [...]” (COLELLO, 2007, p. 55). O aluno, ao ser alfabetizado, precisa estar apto para retirar daquilo que lê e escreve outros conhecimentos, fazer assimilações e acomodações internas que lhe permitam

---

<sup>25</sup> Observação registrada no diário de campo no dia 26/02/2007.

gradualmente criar novas respostas, novos comportamentos, pensar, ampliar conhecimentos.

No entanto, as atividades desenvolvidas em sala e que foram objeto de nossa pesquisa apresentaram, pelo contrário, uma tendência ao reducionismo do conhecimento da criança: limitavam-se ao conhecimento gráfico e sonoro das letras, apresentando inicialmente as vogais, seguidas pelas consoantes.

Vocês já conhecem as cinco letrinhas mágicas; agora vamos conhecer suas amiguinhas<sup>26</sup>, depois vou contar uma história onde essas letrinhas se juntam com essas que vamos aprender agora, fazendo uma grande festa, e depois formar nomes, nome de gente, de bicho, de coisas, é muito interessante! (Prof<sup>a</sup> Rosa)<sup>27</sup>.

A fragmentação da escrita em unidades menores para ser ensinada remete à idéia de parcelamento do conhecimento, correspondendo ao processo de alfabetização imposto às crianças do início do século, impedindo a criança de possuir uma visão da totalidade e acesso a todas as informações, ou seja, a aprendizagem é constituída por parcelas onde o educador possui um falso controle sobre o que o aluno aprendeu e como aprendeu.

No processo de alfabetização a tendência empirista manifesta-se fundamentalmente nas proposições dos métodos tradicionais de ensino. Esses apresentam a língua escrita como um produto acabado que precisa ser incorporado pelo alfabetizando em doses iguais, num tempo previamente determinado (MOLL, 1996, p. 79).

Com tal afirmação, a autora pontua uma realidade que ocorre não só na sala de aula pesquisada, mas por certo em milhares de outras salas de aula existentes no País. Pudemos observar que as práticas pedagógicas exercidas na sala de aula em foco reforçavam um processo de alfabetização destituído de significados. A criança não tem elementos para a compreensão da leitura e da escrita, para a aquisição do poder de construí-la e utilizá-la conforme as necessidades da sociedade letrada. Assim, fica impedido aos alunos o exercício da liberdade no sentido de compreender a natureza da aprendizagem, porque não a têm em sua totalidade, não conhecem seu processo de produção e sua função social.

---

<sup>26</sup> Referindo-se às demais letras do alfabeto.

<sup>27</sup> Observação registrada no diário de campo em 27/03/2007.

Ressaltamos ainda a importância de compreender a natureza da escrita e da relação que as crianças mantêm com a mesma. Traçar letras faz parte deste processo, porém não é esta a função mais importante. Para Weisz (2006, p. 40), “[...] durante a alfabetização aprende-se mais do que escrever alfabeticamente. Aprendem-se pelo uso, as funções sociais da escrita [...]”. O próximo registro de observação também demonstra o método tradicional de alfabetização:

Pedro, é esse seu nome (mostrando as letras que formam o nome no alfabeto); agora copie seu nome no caderno, se não vai aprender nunca. (Profª Rosa)<sup>28</sup>.

Vemos novamente a atitude preconceituosa da professora traduzida em palavras que, para ela, podem não significar nada, logo estarão esquecidas pela correria do seu dia-a-dia, mas que, por certo, ficarão gravadas e guardadas na memória de Pedro, aumentando as chances dele se tornar um aluno com baixa auto-estima.

Em uma entrevista que fizemos com o aluno Gustavo, perguntamos o que aprendia na escola; respondeu-nos que aprendia a ler e escrever. Quando questionado o que sabia ler e escrever, disse:

Já sei escrever um monte de coisas, mas ainda vou aprender a ler. (Aluno Gustavo).

Continuei com o questionamento

Um monte de coisas! Você poderia escrever para mim? (Pesquisadora).

Posso, escreve aí para mim (mostrando meu diário de campo). (Aluno Gustavo)<sup>29</sup>.

Ou seja, o aluno solicitou que eu escrevesse para ele copiar. Desse modo, percebemos que o entendimento da criança em relação à escrita estava estreitamente

<sup>28</sup> Observação registrada no diário de campo em 13/03/2007.

<sup>29</sup> Entrevista realizada em 13/09/2007.



ligado a cópia, à repetição, e não ao jogo simbólico de construir, de tentar, experimentar. Tal fato nos remeteu aos estudos de Weisz (2006, p. 39), que explicita:

Quando uma criança escreve fazendo uso de um sistema silábico ou próximo dele, por exemplo, isso não costuma ser reconhecido como um saber – já que, do ponto de vista de como se escreve em português, essa escrita não existe. Mas do ponto de vista de como [ o ] aprendiz consegue chegar à escrita que se usa em português, que é uma escrita alfabética, ele precisa, de uma forma ou de outra, passar por uma concepção desse tipo [...]. Mesmo que não escreva estritamente uma letra para cada sílaba, supõe sempre que está representando um segmento sonoro que pode ser emitido isoladamente. Esse é um conhecimento importante que o professor deve reconhecer no processo de aprendizagem da escrita [...].

Nessa relação mantida pela criança com o objeto e com os demais sujeitos sociais, o educador tem lugar de destaque. Ele deve conhecer plenamente tais processos para que sua metodologia seja reformulada de acordo com as evidências encontradas em sua prática diária de sala de aula. Nesse sentido, Ferreiro esclarece: “O papel do professor nos primeiros momentos da aprendizagem não se resume a transmitir conhecimento; seu papel é criar situações significativas que dêem condições à criança de se apropriar de um conhecimento ou de uma prática” (1999, p. 76).

Ao propor uma atividade, a professora Rosa desconsiderou o papel do professor destacado por Ferreiro (1999). Solicitou que o aluno fizesse a leitura da palavra LEÃO. O aluno encontrou dificuldade na realização da tarefa, o que provocou o seguinte comentário da professora:

Estão vendo só? O Gustavo não consegue ler, e sabem por quê? Ele não presta atenção quando a professora está explicando, agora fica aí perdido, né, Gustavo. (Prof<sup>a</sup> Rosa)<sup>30</sup>.

Mais uma vez ficou clara a formação de um sentimento prévio quase que patologizante, por parte da professora, a respeito desse aluno. Suas palavras, em vez de motivar, por certo provocarão o efeito contrário no Gustavo, sendo tal fato bastante prejudicial, haja vista que não será fácil desconstruir nesse aluno de apenas 6 anos os efeitos negativos de tal discriminação.

---

<sup>30</sup> Observação realizada em 12/04/2007.

Sob a ótica de Freitas (1998, p. 13), esta escola “[...] não promove conhecimento, mas produz ignorância. Como não tolera que seus alunos falem, perguntem, duvidem, ‘errem’ nada sabe sobre eles, propondo, então, conteúdos alienados e métodos absurdos”. Por outro lado, tal como afirma Araújo (2004, p. 148):

A criança que vive num ambiente estimulante vai construindo prazerosamente seu conhecimento do mundo. Quando a escrita faz parte do seu universo cultural, também constrói conhecimentos sobre a escrita e sobre a leitura. Ler é conhecer. Quando mais tarde ela aprender a ler a palavra, já enriquecida por tantas leituras anteriores, apropriar-se-á de mais um instrumento de conhecimento do mundo.

No entanto, a prática pedagógica observada não demonstrou consideração com o fato de que as crianças aprendem também fora do espaço escolar, como podemos observar no relato abaixo:

Hoje vamos fazer a leitura do quadro de palavras<sup>31</sup> que colei no caderno ontem, quero ver quem estudou, depois iremos fazer um ditado. Vamos ver quem vai conseguir mais estrelinhas<sup>32</sup> no caderno. (Profª Margarida).

Professora, eu aprendi escrever Pereira<sup>33</sup>. (Aluno Danilo).

Muito bem, ótimo, fico muito feliz, mas quero ver se aprendeu a escrever as palavras que colei no seu caderno, isso que (eu) quero ver. (Profª Margarida)<sup>34</sup>.

Diante desta exposição, pode-se dizer, de certa forma, que a prática pedagógica estava voltada para o contexto da ação da professora para inserir no aluno um conhecimento previamente determinado por ela, e não para o contexto do buscar, do respeitar, do aceitar e compartilhar de um conhecimento que era do interesse do aluno, o que motivaria o seu processo de alfabetização. Assim, diante dos registros das falas das professoras e alunos, feitos anteriormente, e dos que ainda serão feitos neste item do

---

<sup>31</sup> As palavras contidas no quadro referido pela professora fazem parte da família silábica da letra P., e as palavras foram escolhidas pela professora de acordo com o entendimento da mesma sobre o conhecimento dos alunos.

<sup>32</sup> Referindo-se ao adesivo em forma de estrela dado à criança a cada acerto como forma de incentivo.

<sup>33</sup> Sobrenome do pai da criança.

<sup>34</sup> Observação registrada no diário de campo em 22/05/2007.

Capítulo III, em discussão, temos elementos suficientes para afirmar que os saberes dos alunos foram ignorados, reforçando uma teoria empirista, que compreendemos, tal como Weisz (2006, p. 57), como uma teoria que entende o conhecimento como algo que “[...] está fora do sujeito e é interiorizado através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual. O sujeito da aprendizagem seria ‘vazio’ na sua origem, sendo ‘preenchido’ pelas experiências que tem com o mundo”. (Grifo da autora)

Paulo Freire (1996) definiu esse tipo de prática pedagógica como educação bancária, ou seja, a criança vai recebendo depósitos de conhecimentos de qualquer tipo. Ela os mantém guardados e eles lhe são “sacados” à medida das necessidades do adulto-depositante, quase sempre um professor. O diálogo que se segue é um claro exemplo desse tipo de ensino:

Luciano, o que é isso?<sup>35</sup> Não disse que vamos fazer isso na sala com o material que vou dar? (Profª Margarida).

A criança, em uma tentativa de se explicar para a professora, justifica:

Mas minha mãe me ajudou, professora, tinha revista lá em casa. (Aluno Luciano; a professora, surpreendida com a resposta da criança, prefere ignorar os argumentos)<sup>36</sup>.

Outra constatação refere-se à exigência de perfeição em relação aos trabalhos realizados pelas crianças, sendo estes seguidamente comparados com os modelos considerados corretos pela professora como corretos. Assim, o processo de alfabetização observado ocorreu com uma preocupação excessiva com a grafia enquanto traçado perfeito, quando, segundo os teóricos apontados nesta pesquisa, a professora deveria se importar com outros elementos bem mais importantes: o saber-fazer do aluno, a forma com que ele faz, o seu ritmo de fazer, enfim, preocupar-se com o conteúdo significativo para o aluno, e não com os modelos que são valorizados pelos adultos como exemplos de que seja o belo e o bom.

<sup>35</sup> Referindo-se a uma figura que a criança trouxe de casa para a realização de uma atividade.

<sup>36</sup> Observação registrada no diário de campo em 31/05/2007.

O registro a seguir explicita o que apontamos acima.

Eu não acredito nisso! Olha o tamanho dessa letra? É difícil ter um pouco mais de capricho, hem, dona Talita? (Profª. Margarida).

Por que não faz como o Danilo? A letra dele nem parece de menino<sup>37</sup>, de tão redondinha. (Profª. Margarida)<sup>38</sup>.

Lembramos novamente as palavras de Freire,(1980, p.79), quando diz que “as crianças estão de tal forma acostumadas a ouvir que são incapazes, preguiçosas, e que seus trabalhos estão feios ou errados que terminam por acreditar em sua própria incapacidade”. Aos poucos, a criança vai sendo moldada de acordo com os padrões do sistema opressor, onde o erro é visto como consequência da incompetência do aluno, e a aprovação da autoridade do professor torna-se uma necessidade. Weisz observa que “quando a prática do professor está carregada da convicção de que o seu papel é, fundamentalmente, o de corrigir o aluno, fica evidente que, para ele, aprender é substituir respostas erradas por respostas certas” (2006, p. 83).

Os “erros” cometidos pelas crianças são, na grande maioria das vezes, supervalorizados pela escola e se referem ao fato de que as crianças, ao criarem suas próprias respostas e conhecimentos, fizeram-no sem seguir os modelos esperados pelos adultos, sendo, assim, considerados erros, pois o professor é a “autoridade”, o “dono da verdade”, e dificilmente se reveste do papel de aprendiz.

De acordo com as palavras de Cortella (2002, p. 112):

Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros.

---

<sup>37</sup> Ressaltamos a visão estereotipada da professora sobre meninos e meninas, o que reforça a sua postura discriminatória.

<sup>38</sup> Diálogo registrado no diário de campo em 04/06/2007.

Respeitar a criança em suas produções significa respeitar o esforço que ela está fazendo para compreender esse processo, pois o conhecimento é o resultado das inúmeras tentativas em que o mesmo vai sendo formado, e assim, a criança vai ampliando sua aprendizagem.

Vale ressaltar que nessa prática de trocas e de aprendizagens é importante criar um ambiente propício à alfabetização sendo este, para Moll (1996, p. 69), um ambiente capaz de “fornecer elementos que desafiem o sujeito a pensar sobre a língua escrita como sistema de representação de significados contextuais”. Observamos esse ambiente na sala de aula, onde, nas paredes, havia cartazes de leitura, abecedário, mural de rótulos. Porém, as crianças não eram desafiadas durante as aulas no seu processo de aprendizagem, como podemos observar na atitude da professora Margarida em uma determinada situação de sala de aula, quando ela mesma foi surpreendida por um dos alunos ao mostrar um livro de histórias que trouxe de casa. A professora, preocupada com o processo de escrita, não soube aproveitar a possibilidade de aprendizagem criada naquele momento, respondendo ao aluno da seguinte forma:

Guarde já esse livro, agora não é hora para isso. (Prof<sup>a</sup> Margarida).

Eu já disse para não trazer nada de casa sem eu pedir, atrapalha a aula; quando for para trazer eu digo. (Prof<sup>a</sup> Margarida)<sup>39</sup>.

Afirma Araújo (2004, p.148):

[...] O ambiente alfabetizador tem que ser datado e situado. Ele é histórico. O que pode representar hoje um rico ambiente alfabetizador, amanhã pode não dar conta, pois as experiências das crianças já se modificaram tanto, que as necessidades serão outras. Só será um ambiente alfabetizador se incorporar a atualidade cultural da criança e sua história que contém o presente e o passado de seu grupo sociocultural [...].

Assim, podemos ressaltar que a alfabetização não se resume apenas à aquisição de habilidades mecânicas da codificação e decodificação do código

---

<sup>39</sup> Diálogo registrado no diário de campo em 22/11/2007.

lingüístico, mas consiste na capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento a partir do meio cultural e social em que os alunos estão inseridos. Ressaltamos ainda que, segundo autores e autoras que contribuem nessa discussão, tais como Freire (2001), Ferreiro (2001), Freitas (1998), Garcia (2004), Moll (1996) e outros, que, embora apresentem especificidades na compreensão do processo de alfabetização, têm em comum que a alfabetização é um processo contínuo e não se dá de forma vertical, tampouco somente de fora para dentro, mas é um processo articulado onde o educando constrói seu conhecimento.

Contudo, observamos que a prática pedagógica das professoras Margarida e Rosa ainda está estreitamente articulada a uma postura empiricista de alfabetização e/ou de aprendizagem. Esta visão, conforme Moll (1996, p. 77) Objetiva “[...] o controle das contingências nas quais a aprendizagem se desenvolve produz a visão do sujeito como um ser manipulável, governado por estímulos fornecidos pelo ambiente externo”. No caso da sala de aula pesquisada, todo o processo considerado “válido” era aquele que, necessariamente, passava pela aprovação da professora.

Cabe registrar ainda que, pelas leituras efetuadas, o processo de alfabetização desenvolvido pelas professoras tornou-se mais inadequado ainda, por se tratar de alunos de 6 anos de idade.

### 3.6 - A PRESENÇA DO AUTORITARISMO E A AUSÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA

[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança (FREIRE, 2000, p. 115).

Toda ação educativa está envolvida por uma perspectiva pedagógica pautada nas concepções que o educador possui dos seres humanos, do mundo e de como se ensina e se aprende. Porém, mesmo tendo à sua disposição os estudos, as obras, os

relatos, os registros de renomados educadores que tratam da desconstrução de uma pedagogia autoritária que permeou por longa data as práticas pedagógicas em nossas escolas, é grande o número de professores que ainda se mantêm no passado, utilizando métodos e práticas tradicionais, talvez porque foi assim que aprenderam.

Segundo os estudos de Gramsci (apud NOSELLA, 1992), uma tendência não elimina a outra. O surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra. A definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si. Podemos afirmar, com base em Freire (2007), que temos duas vertentes na educação brasileira: a conservadora (tradicional) e a crítica.

Caracterizamos como pedagogia conservadora aquela voltada ao treino intensivo, à repetição e à memorização como forma pela qual o educador, sujeito principal deste processo, transmissor único do conhecimento, torna os educandos agentes passivos aos quais não é permitida nenhuma forma de manifestação. Nesta perspectiva pedagógica, os conteúdos são verdades absolutas, sendo apresentados de forma linear e numa progressão lógica, sem levar em consideração as características próprias dos alunos e seus conhecimentos prévios. O método utilizado se restringe à mera cópia e à repetição de exercícios propostos pelo educador, sendo ressaltada a obediência incondicional.

Alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Este “depósito” é suficiente para que os alfabetizandos comecem a “formar-se”, uma vez que, em tal visão, se empresta à palavra um sentido mágico. Escrita e lida, a palavra é como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete (FREIRE, 2007, p. 15-16).

Já a perspectiva pedagógica crítica baseia-se na democratização da relação entre professor e aluno; o sujeito é o agente criador do seu conhecimento, a práxis está voltada ao diálogo constante com o outro, levando o educando a buscar uma postura mais humana de acordo com o seu tempo e espaço.

Retomando a questão da pedagogia conservadora, constata-se que nela a escola produz um discurso pedagógico na maioria das vezes centrado na homogeneização e na normatização. Nesta perspectiva, discursos são atravessados pelas crenças e valores que permanecem arraigados nas práticas educacionais desde o início da escolarização brasileira, onde se veicula a idéia de que, para aprender, são necessários controle e vigilância permanentes. Para isso, vale ressaltar a seguinte afirmação de Foucault (1987, p. 143): “[...] o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de apropriar-se e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”.

E é nesse cenário de práticas conservadoras que, muitas vezes, o espaço escolar é entendido como um lugar em que todos devem fazer coisas iguais no mesmo tempo e no mesmo espaço, com uma vigilância hierárquica e sanção normalizadora. Assim, podemos dizer que a prática pedagógica se apóia na transmissão de conhecimento legitimado pela cultura dominante, desconsiderando e desvalorizando as diferentes formas de convívio dos alunos adquiridas fora do espaço escolar, como está sinalizado na seguinte atitude da professora, conforme registro no diário de campo<sup>40</sup>.

As crianças estavam fazendo uma atividade (pintura) quando foram interrompidas pela professora, que pediu para terminarem em casa como tarefa e colarem no caderno. Quando retornaram, no outro dia, com a pintura colada no caderno, houve certo transtorno. Segundo a professora, muitos colaram no lugar errado, outros colaram torto, e outros utilizaram muita cola, o que irritou profundamente a professora, que acabou manifestando dessa forma:

Edimar, não sabe colar? Olha, que coisa que fez? E mocinho, eu não disse que não era para colar na primeira folha? E agora? Ficou feio! E onde está o capricho? Não tem, né. (Prof<sup>a</sup> Rosa).

E a professora continuou repreendendo as crianças:

---

<sup>40</sup> Observação registrada no diário de campo no dia 26/02/2007.



Maurício, olha como ficou seu caderno, que coisa mais feia! Eu simplesmente não acredito como não presta atenção desse jeito, olha a situação do seu caderno, está bonito, está? (Prof<sup>a</sup> Rosa)<sup>41</sup>.

Observamos que a relação aluno/professor que aqui transparece parte de uma postura autoritária, onde a correção está pautada na humilhação do outro como aprendiz. Percebemos uma grande exigência de perfeição, sendo essa relacionada aos padrões impostos pela professora diante do seu julgamento do que é bonito/feio, certo/errado.

Rios (1997, p. 122) salienta:

As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas – professores e alunos. Uma maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte. Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação durante as atividades pedagógicas que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento.

Esse posicionamento de Rios (1997), quando relacionado com a situação real observada e relatada em parágrafos anteriores, faz-nos concluir que a professora estabeleceu, com tal atitude demeritória, relações em que o medo, o temor, a humilhação estão presentes. Observamos que a escola, ainda que não seja a única instância que produz educação, é uma das mais relevantes, pois contribui através do sistema organizacional, de forma implícita e até mesmo explícita, na reprodução das relações de poder e autoritarismo. Ratificamos este aspecto com o relato da situação a seguir:

Ana Paula, você vai se ver comigo. Não é para ajudar ele, eu já disse que é para ele fazer sozinho, e que história é essa de todo dia não ter lápis? Você é mãe dele, é? (Prof<sup>a</sup> Rosa, com tom alterado)<sup>42</sup>.

Acreditamos na necessidade de oferecer às crianças um espaço escolar repleto de atitudes que lhes propiciem a construção de significados que permitam sua

---

<sup>41</sup> Observação registrada no diário de campo em 13/03/2007.

<sup>42</sup> Diálogo registrado no diário de campo em 07/08/2007.

permanência neste espaço, promovendo a transformação, e fortalecendo sua relação com o outro. Segundo teóricos estudados nesta pesquisa, não faz sentido uma escola que reforce o individualismo, os sentimentos não solidários, uma escola em que ajudar o próximo se torne uma atitude errada, e a falta de um lápis se torne um bom motivo para humilhar um aluno.

Este processo vai minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos social e economicamente, em particular num meio que estimula a competitividade em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar (GÓMEZ, 1998, p. 16).

Como educar para uma vida digna e democrática se oferecemos a essas crianças, no ápice das possibilidades de descobertas, um mundo de quatro paredes, com um ambiente físico inadequado, se as limitamos a obedecer e a executar regras, sendo essas, em sua maioria, de caráter autoritário, regras que valorizam o silêncio, e a fazer cópias perfeitas de textos que, muitas vezes, não possuem significado algum para o aluno?

Em relação à necessidade constante de silêncio demonstrada pela professora, trazemos outro momento da sala de aula:

Enquanto ela explicava a construção de uma atividade (poesia), um dos alunos, João, estava conversando com o parceiro de carteira, sendo que os mesmos estavam naquele momento organizados em dupla.

João, assim não dá! Vou ter que separá-los, está conversando! (Profª Rosa).

E foi o que fez. Separou os dois, foi à frente, pegou um espelho que estava em uma caixa sobre sua mesa e, olhando para ele, disse estar triste pela desobediência do aluno.

João não respeitou a professora e nem os combinados feitos, estou muito triste, e Jesus também. (Profª Rosa)<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Diálogo registrado no diário de campo em 26/02/2007.

Todos fizeram silêncio, olhando para João, que ficou desconcertado e intimidado. Como já destacamos anteriormente, a professora usa a religião como um recurso principal para exigir disciplina das crianças. Sempre classifica o comportamento das crianças como algo que irá desagradar a Jesus, sendo estes punidos, e diz que quem desobedecer “não fará parte dos eleitos a desfrutar do paraíso” (expressão da professora Rosa). As crianças, temendo a exclusão, respeitam a voz da professora, que neste momento é a autoridade, obedecem e auxiliam repreendendo continuamente aqueles que teimam em desobedecer ao poder disciplinar, que nem sempre visível, porém está internalizado nas ações dos alunos. A relação professor/aluno neste momento estava caracterizada pela obediência dos alunos, representada pela ordem de silêncio dada a todo instante, bem como pela lista de combinados elaborada pela professora para manter a ordem, lista essa usada como álibi, como se quisesse convencer a si mesma de que estava agindo de forma democrática.

Em outro momento, quando a professora iniciou a leitura de uma poesia apresentada em um cartaz e foi interrompida pela reclamação de que um aluno estava olhando para trás, ela disse:

Ah, esses alunos do 2<sup>o</sup><sup>44</sup> ano não têm jeito! Tinha que ser eles! Já, já te coloco aqui pertinho de mim. (Prof<sup>a</sup> Rosa).

Neste sentido, trago novamente Freire, que situa pedagógica e politicamente esse ocorrido. Freire afirma:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossas existências (FREIRE, 1996, p. 66).

---

<sup>44</sup> Os alunos matriculados no 2<sup>o</sup> ano, devido à transformação do ensino de oito anos em nove, são os alunos retidos na extinta 1<sup>a</sup> série, e no momento estão freqüentando o 1<sup>o</sup> ano; por ser um número pequeno de alunos, estão aguardando a mobilidade do 1<sup>o</sup> ano para o 2<sup>o</sup>, para então formarem uma turma.

Com relação ao não respeitar a “inquietude” dos alunos, trago outro diálogo no qual, visivelmente, a professora “ironizou o aluno” que, diante das outras crianças, ficou constrangido.

A professora distribuiu o alfabeto móvel para as duplas com o objetivo de auxiliar na correção da atividade. Enquanto a professora estava preocupada com a correção, muitas crianças se encontravam mais preocupadas com o lanche que trouxeram de casa e com qual amiguinho iriam dividi-lo, pois estava próximo ao horário do intervalo. Num determinado momento, a professora chamou a atenção de João, que era o mais preocupado com o lanche<sup>45</sup>.

João, João, o que é isso na sua mão? Deixa-me ver a letra y? (Profª Rosa; na mão da criança está o lanche, mas, diante o ocorrido, o guarda imediatamente, com a fisionomia assustada)<sup>46</sup>.

Mesmo depois de o aluno guardar o lanche e, visivelmente, sem nada nas mãos, a professora insistiu.

Mostra, quero ver! Hum! (Profª Rosa).

Os “não diálogos” aqui apresentados foram trazidos nesta pesquisa, já que ela está pautada, entre outras, na teoria da ação dialógica freiriana, que defende uma práxis democrática, onde o diálogo é determinante para romper com esquemas de relações autoritárias. Para Freire, é através do diálogo que restabelecemos o direito do ser humano pronunciar o mundo, transformá-lo e se humanizar, e é através desse diálogo que se estabelece um compromisso com os homens, devendo este ser um compromisso amoroso, ético, humilde, cheio de fé, de esperança nas possibilidades de libertação e de democratização do ser humano. Pois, ao “[...] fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 1996, p. 96). O autor ainda afirma:

---

<sup>45</sup> Na Escola, existe a prática de dividir o lanche com os colegas na semana da Páscoa.

<sup>46</sup> Observação registrada no diário de campo em 02/04/2007.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 66-67).

A citação nos ajuda a compreender a necessidade do ato educativo ser essencialmente dialógico, pois a educação pautada no diálogo tem como objetivo fazer do ser humano o condutor de sua própria educação, levando-o a construir mecanismos necessários para a superação de desafios impostos pelo cotidiano, ou seja, educar para a liberdade num processo de humanização e emancipação do sujeito visando à democratização da sociedade.

Nesta perspectiva dialógica, a relação com a práxis é concebida como um espaço construtor e formador que oportuniza aos sujeitos a reflexão sobre suas ações. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1996, p. 154).

Neste contexto, observamos a necessidade da escola onde ocorreu nossa pesquisa se firmar na busca de práticas educativas que tenham como princípio o diálogo, a participação do outro no ato de ensinar e aprender. Essa interação dos atores sociais que transitam pelo espaço escolar inaugura uma educação libertadora, que Freire (2000, p. 20) conceitua como “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.

Apesar das práticas autoritárias serem recorrentes, observamos também, em alguns momentos, práticas dialógicas.

Crianças, hoje vamos recortar nestes livros figuras de animais que tem no sítio, alguém pode me ajudar falando quais animais tem na fazenda? (Profª Margarida).

Cavalo, vaca, boi. (Aluno Danilo).

Hum! Vamos ouvir outro colega. (Profª Margarida).

Cobra, onça. (Aluna Talita).

Leitão, galinha. (Aluno Gustavo).

Carneiro. (Aluna Marta)<sup>47</sup>.

Conforme as crianças iam respondendo, a professora Margarida ia listando na lousa os nomes dos animais. Em seguida, a professora sugeriu que todos fizessem a leitura dos mesmos e, após a leitura, que os alunos pesquisassem nos livros figuras dos animais que constavam da lista e as letras dos nomes de cada um. Durante a atividade, os alunos ficaram agitados, vibravam quando encontravam a figura desejada. A professora participou ativamente de cada situação, incentivando e auxiliando os alunos que apresentavam maiores dificuldades. Percebemos, pois, que a interatividade é uma atitude pró-ativa e que possibilita o diálogo entre professor/aluno, aluno/aluno. E, como bem ensinam Freire e Shor. (1986, p. 124):

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse *fixa* do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE, SHOR, 1986, p. 124).

Outro momento dialógico da sala de aula ocorreu quando a professora Margarida solicitou que as crianças fizessem um desenho sobre os componentes que dividiam o espaço da sala de aula. Depois de terminados todos os desenhos, como os alunos estavam com suas carteiras em forma de U, a professora Margarida pediu que todos apresentassem o desenho para os demais colegas e explicassem o que desenharam.

Então, vamos escolher um coleguinha e um objeto desenhado<sup>48</sup>.

Até em casa temos que cuidar do quintal. (Aluna Marta).

---

<sup>47</sup> Observação registrada no diário de campo em 11/06/2007.

<sup>48</sup> Observação registrada no diário de campo em 24/05/2007.

Bem lembrado, há pouco tempo tivemos problemas com dengue por não cuidar do nosso espaço. (Profª Margarida).

Observe o desenho do colega e veja o que seu colega desenhou que você não desenhou. (Profª Margarida).

Ela desenhou a lousa, e eu desenhei lâmpada. (Aluna Luciana).

Eu desenhei a professora Margarida e o armário, e o Luciano não desenhou, ele desenhou carteira e mesa. (Aluna Ana Paula).

Eu desenhei a bolsa da Ana Claudia, e a Mariana não, ela desenhou o alfabeto e os alunos. (Aluno Gustavo).

A partir do momento em que a escola se torna um espaço de diálogo, possibilita práticas educativas que favorecem a formação da cidadania, onde se valoriza a vida, tornando-a mais digna, solidária e possível de ser vivida democraticamente. Acreditamos que é nesse tipo de relações que ocorre a esperada transformação da informação em conhecimento, numa relação em que o professor atua como mediador, procurando ouvir e observar para poder fazer suas interpretações sobre as necessidades e dificuldades de aprendizagem do aluno que ele está ensinando. Esse agir pedagógico permite que o professor planeje, provoque, motive e conduza os alunos a atividades reflexivas, levando-os à construção de diálogos que possibilitem o desenvolvimento oportunizado pela diferentes formas de aprender e praticar a leitura, a escrita e a oralidade, enfim, que o aluno se construa como um sujeito alfabetizado.

Nesta perspectiva, trazemos outro momento de nossas observações na sala de aula em foco; fizemos as transcrições das seguintes falas:

Professora, ele não sabe ler. (Aluna Marcela).

É assim mesmo, a escola existe para que possamos aprender uns com os outros, e eu estou aqui para auxiliá-los, vamos todos ajudá-lo, o Gustavo vai prestar atenção e verá que não é tão difícil assim ler. (Profª Margarida).

O aluno esboçou um leve sorriso e, com dificuldade, fez a leitura do seu cartão, e, sendo auxiliado pela professora, foi soletrando a palavra CANELA. A professora então comentou:

Viu como não é tão difícil assim? (Prof<sup>a</sup> Margarida).

Agora, vamos pegar no alfabeto móvel as letrinhas que formam essa palavra, falando o nome de cada uma. (Prof<sup>a</sup> Margarida).

Muito bem! Viu como você está sabendo muita coisa? Agora mistura todas as letras novamente e tenta formar uma palavra diferente dessa. (Prof<sup>a</sup> Margarida).

Essa dialogicidade estabelecida entre professora e aluno apresentou bons resultados para o aluno em evidência. Sob esta ótica, Barbato (2007, p. 186) afirma:

Ao adotarmos uma postura dialógica no processo de ensino-aprendizado, encorajamos os alunos a descobrirem e lerem o mundo por meio do engajamento nas discussões a partir da compreensão e produção de textos, proporcionando-lhes e a nós, educadores, a construção de uma mudança social na sala de aula e na escola.

Muitas vezes, alguns educadores não utilizam a dialogicidade<sup>49</sup> e perdem grandes oportunidades de verem seus alunos progredindo tal como eles esperam. Citando ainda Barbato: “O processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita para as crianças de seis anos deve considerar suas formas de aprenderem direcionadas por práticas de brincar, mediadas pela oralidade, com a língua escrita e com o novo conhecimento [...]” (2007, p. 186).

Nesta visão, o professor deve estar preparado para não privilegiar apenas um recurso didático para alfabetização, mas para fazer uso de diversos, sem discriminar ou ignorar os vários caminhos que ele tem para articular conhecimentos, construir

---

<sup>49</sup> Destacamos que nesta pesquisa compreendemos dialogicidade numa perspectiva freiriana, ou seja: “[...] a dialogicidade é a prática do diálogo radical, que mantém viva a dialeticidade entre a ação e reflexão. Essa prática dialógica e dialética da nossa vida concreta é uma exigência primordial do ser humano por ser própria de nossa espécie e por isso histórica. É pelo diálogo, que implica uma atitude de vida, que os homens e mulheres constroem um mundo mais humano, refazendo o que já existe e projetando um futuro que está por realizar-se” (ZITKOSKI, 2006, p. 22).



saberes, experimentar novas técnicas, articular e mediar relações entre as crianças e o mundo que as rodeia.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 77):

Somos os únicos seres sociais, que historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...] (1996, p. 77).

Ao terminar a atividade relacionada ao projeto Ervas Medicinais, a professora Margarida buscou uma jarra de água quente e colocou nela o alecrim, explicando que iria tampar um pouquinho e que, após alguns minutos, iria tirar a tampa da jarra. O aroma era ótimo. Então ela solicitou aos alunos que respirassem fundo para sentirem o cheiro.

Olha, hoje quando mostrei a vocês a plantinha, vocês olharam e usaram (os olhos), quando pegaram em suas mãos usaram o tato, agora sentindo o cheiro vocês estão utilizando o olfato (nariz). (Profª Margarida)<sup>50</sup>.

Quando foi servido o chá, algumas crianças aprovaram o sabor, outras disseram não gostar muito. Em círculo, a professora os convidou para fazerem uma avaliação da aula, dizendo do que mais gostaram e o que aprenderam. Dessa forma, a prática pedagógica apresentou indícios de que os conteúdos foram trabalhados de forma interligada e com significados. Isso leva-nos a refletir sobre algumas idéias de Giroux (1999, p. 98), que afirma:

[...] invocar a importância da pedagogia é suscitar questões não apenas sobre a maneira como os alunos aprendem, mas também como os educadores (no sentido mais amplo do termo) constroem as posições ideológicas e políticas a partir das quais eles falam. Está em questão aqui um discurso que ao mesmo tempo situa os seres humanos dentro de uma história e torna visíveis os limites de suas ideologias e valores.

---

<sup>50</sup> Observação registrada no diário de campo em 24/05/2007.

Entendemos que a prática dos professores deve ser sempre uma ação política no sentido de contribuir para a emancipação e formação da cidadania. Assim, ao utilizar pedagogicamente a dialogicidade, o professor colabora com a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que os auxilia a formarem conceitos e valores, a defenderem seus pontos de vista, a saberem se posicionar desde cedo: “Gostei do chá de alecrim... Não gostei do chá de alecrim...” parecem simples frases infantis, mas que, se vistas sob outros olhares, podem denotar um momento dialógico e político. Assim, essa interação dos atores sociais intramuros escolares inaugura uma educação voltada para o saber democrático.

Também nesta mesma direção temos a reflexão de Rios (1997, p. 134):

O ato de ensinar e o processo de aprender envolvem certa cumplicidade do professor a partir do planejamento das suas decisões de ensino assumidos; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações por meio do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno.

Apesar da presença de relações dialógicas, na maior parte do tempo o ponto de vista do aluno não era considerado, denotando relações autoritárias, que foram mais presenciadas na sala pesquisada. Embora houvesse momentos em que práticas pedagógicas revestidas pelo ato dialógico fossem realizadas, foram práticas emaranhadas por atos disciplinadores exercidos pelas professoras através da constante exigência do silêncio, da fiscalização excessiva, da cobrança de tarefas bem executadas, visando sempre a atitudes de comportamento padronizado, sendo este determinado por um modelo considerado correto pelas normas da escola. Assim, as relações pedagógicas, na maioria das vezes, eram modeladas de acordo com os padrões de comportamento e aprendizagem de uma educação tradicional, e aquele que não se adequava a esse estereótipo era logo silenciado e amedrontado com a possibilidade de outra presença adulta:

Quem está atrapalhando a aula com esse barulho? (Prof<sup>a</sup> Rosa).

É o Gustavo, professora, ele está cantando. (Aluno Marcos).

Mas já já vou chamar o inspetor, que essas gracinhas vão acabar, logo, logo. (Profª Rosa).

Quando é tomada a leitura não sabe, mas aprender essas músicas aprende rapidinho. (Profª Rosa)<sup>51</sup>.

Sobre a situação apresentada trazemos uma citação de Freire que nos ajuda a refletir.

A prática “domesticadora”, não importa se os educadores estão conscientes disto ou não, tem como conotação central a dimensão manipuladora nas relações entre educadores e educandos em que, obviamente, os segundos são os objetos passivos da ação dos primeiros. Desta forma, os alfabetizandos, como seres passivos, devem ser “enchidos” pelas palavras dos educadores, em lugar de serem convidados a participar criadoramente do processo de sua aprendizagem (FREIRE, 2007, p. 104).

No cotidiano da sala de aula pesquisada, percebemos essa prática na qual o conhecimento é transferido ao aluno, e o professor, ancorado em sua autoridade, ensina o que julga que deve ser aprendido, criando uma lacuna entre educando e educador, impossibilitando a ação crítica no ato de conhecer. Ressignificar esta prática pedagógica requer repensar o próprio contexto, analisando as relações estabelecidas e substituindo as práticas danosas que impedem o aluno de se manifestar, de ter alegria, imaginação, criatividade, sonhos que precisam ser sonhados, vivenciados em sua plenitude num ambiente em que se sinta cuidado, protegido, querido e valorizado.

Portanto, entendemos o espaço educativo, tal como o entendem Freire (1996), Arroyo (2000) e outros, como um lugar de humanização, de diálogo permanente que possa favorecer a criação de oportunidades de se repensar continuamente a práxis pedagógica, visando uma educação significativa voltada para a formação cidadã.

---

<sup>51</sup> Observação registrada no diário de campo em 14/08/2007.

### 3.7 - OS ALUNOS DE 6 ANOS E AS SUAS “RESISTÊNCIAS E TRANSGRESSÕES”

Decidimos trazer à tona esse assunto de resistências e transgressões dos alunos por termos observado, na sala de aula em que ocorreu a pesquisa, que as crianças recorrentemente apresentavam atitudes que explicitavam insatisfação com o ambiente da sala de aula. Iniciamos citando McLaren (1992, p. 128), para quem os rituais ativos de resistência e transgressão “[...] são tentativas intencionais, ou conscientes por parte dos estudantes de subverter ou sabotar a instrução dos professores ou as regras e normas estabelecidas pelas autoridades escolares”.

Nesta mesma perspectiva, trazemos Fleuri<sup>52</sup> (2008), que, com base principalmente em Foucault, Freire e Freinet, faz uma importante análise sobre resistência e transgressão na escola. Ele afirma que principalmente Foucault “permitiu entrever a possibilidade de resistência, que se exprime, por vezes, em ações de rebeldia individual ou coletiva” (FLEURI, 2008, p. 470). Essas ações foram por nós amplamente observadas na escola pesquisada. Também percebemos que “algumas práticas de transgressão realizadas por estudantes na escola são tradicionalmente transformadas em delinquência” (FLEURI, 2008, p. 470). Mas o mais importante para nós é a compreensão que Fleuri nos traz: “Em contrapartida, tentei entender de que forma, paradoxalmente, as iniciativas identificadas como ‘indisciplina’ podem ser potencializadas como fatores de emancipação e de construção da democracia na escola” (FLEURI, 2008, p. 470).

Neste sentido, destacamos que, ainda segundo o autor, para “[...] o educador capaz de problematizar e dialogar, a rebeldia dos indisciplinados pode ser justamente um dos desafios que instigam a luta pedagógica constante, por articular criativa e prazerosamente interesses pessoais e coletivos corriqueiramente negados pelo sistema escolar” (FLEURI, 2008, p. 470). Enfatizamos que também nossa compreensão vai no

---

<sup>52</sup> Fleuri discute este tema no artigo intitulado “Rebeldia e democracia na escola”.

sentido de entender as atitudes de resistência e transgressão como possibilidade de implementação do diálogo, de aprendizagem, de questionamento.

A escola se organiza por meio de regras e normas que ordenam qual é o papel de aluno no espaço escolar, estabelecendo o limite entre o permitido e o proibido. É em relação a esses limites que ocorrem as resistências e transgressões. Nesta perspectiva, relato o que aconteceu na sala de aula após os alunos copiarem uma atividade do quadro<sup>53</sup>.

Os alunos foram convidados a ir ao parque. Porém, suas idas estavam condicionadas ao término de suas atividades em sala de aula. Como nem todos os alunos terminaram a atividade, foram informados de que os que não terminaram ficariam na sala copiando. Tal informação provocou no aluno Danilo, um dos que deveriam permanecer em sala de aula, uma reação inesperada. Retornou para sua carteira e continuou copiando e chorando muito. Ao ser perguntado por que chorava, chutou a carteira. Esse gesto assustou a todos, inclusive a professora, pois essas atitudes reveladoras de sentimentos de raiva intensa não eram freqüentes. Talvez a surpresa de tal ato fez com que a professora ponderasse com calma:

Faltam 30 minutos e você já está quase terminando (Profª Rosa)<sup>54</sup>.

Reporto-me a Freire (1996, p. 84) quando afirma:

Tenho direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal como tenho direito ao amor, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a história do tempo de possibilidade e não de determinação.

Naquela sala de aula em que a prática opressora está continuamente presente, o autoritarismo é rotina, e a obediência e o silêncio dos alunos são regras inquestionáveis, a atitude do aluno Danilo, numa concepção tradicional é vista como indisciplina, portanto, que requer maior punição. Já na perspectiva de Freire (1996), falo

---

<sup>53</sup> Observação registrada no diário de campo no dia 19/03/2007.

<sup>54</sup> Observação registrada no diário de campo em 19/03/2007.

da resistência, da indignação, da “justa ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas”.

Ao tratarmos dos alunos resistentes e transgressores, precisamos considerar as relações construídas frente a esse grupo, ou seja, as práticas pedagógicas utilizadas na construção do conhecimento no interior da sala de aula. Esse fazer pedagógico, como já destacamos, está norteado pela rigidez, é incontestável e autoritário. Assim, expomos atitudes de repressão e autoritarismo, que são elementos que incitam a resistência e a transgressão dos alunos.

A maioria dos alunos já está terminando a atividade e você ainda não fez nada, posso saber por quê? (Profª Rosa)<sup>55</sup>.

Porque não quero, já sei fazer isso. (Aluno Antonio).

Está muito engraçadinho, é só ficar sem Educação Física que essa rebeldia passa logo, né. (Com um tom agressivo:) Sei lidar muito bem com aluno indisciplinado. (Profª Rosa).

Em outro momento, a professora, realizando uma atividade, convidou o aluno para participar.

Venha participar da atividade, por favor. (Profª Rosa).

Não. (Aluna Marta).

Não quer aprender? (Profª Rosa)

Não. (Aluna Marta).

A professora insistiu com a aluna, e a mesma, num ato de resistência, gritou:

Eu já disse que não quero, eu já fiz o meu, é muito chato. (Aluna Marta; começa a chorar).

---

<sup>55</sup> Observação registrada no diário de campo em 04/09/2007.

Aqui não é lugar de gritar não, mocinha, e mais, você não manda no seu nariz, quem manda aqui sou eu, pode vir, sim, e já. (Profª Rosa)<sup>56</sup>.

Diante do autoritarismo presente no contexto escolar, podemos afirmar que houve resistência da criança, mas ressaltamos a necessidade dessa resistência, ao defender bravamente sua opinião, atitude essa que lhe provocou o choro, ou seja, a aluna foi marcada por sentimentos contraditórios de “ter poder” e “sentir culpa” ou “medo”. O que comentar a respeito da fala da professora ao afirmar que a aluna “não era dona nem do seu nariz?” Em pleno século XXI, numa escola pública, depois da implantação de Conselhos Tutelares, da Lei de Diretrizes e Bases/96, dos Parâmetros Curriculares, dos Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação, e de tantas outras Normas e Decretos que trazem princípios de proteção e valorização da criança, não cabe a expressão autoritária “[...] quem manda aqui sou eu”.

Vemos aí a “justa ira” a que Freire (1996, p. 113) se refere e que, conforme esse autor, possibilita que os alunos desenvolvam a [...] “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (ibid., p. 36). Apesar do autoritarismo, as crianças desejam que suas justas vontades sejam consideradas, que o seu posicionamento e seus conhecimentos prévios sejam levados em conta.

Abaixo, mais registros de observações que geraram transgressões e resistências:

Eu já cansei, você é muito preguiçoso, Gustavo! [Não] aprende porque não quer. (Profª Rosa)<sup>57</sup>.

Apesar da professora colocar a culpa no aluno, na verdade, muitas vezes, as informações necessárias para a construção do conhecimento eram negadas, como se pode perceber no registro a seguir.

Professora, como faz a continha de tirar?<sup>58</sup> (Aluna Karina).

Eu já ensinei ontem, você não prestou atenção, né, agora vai ter que aprender sozinho. (Profª Rosa)<sup>59</sup>.

<sup>56</sup> Observação registrada no diário de campo no dia 16/08/2007.

<sup>57</sup> Observação realizada no dia 30/04/2007.

<sup>58</sup> A aluna se refere à subtração.

O mesmo acontece quando não é dado o direito de participação aos alunos e alunas.

Quero um aluno aqui na frente para resolver esse probleminha. (Prof.<sup>a</sup> Margarida)<sup>60</sup>.

Eu vou, professora. (Aluno João).

Você não! Deixa a Maria fazer, ela é mais rápida e já sabe.<sup>61</sup> (Prof.<sup>a</sup> Margarida).

Como se pode perceber, muitas dessas falas se constituem em verdadeiras pistas para a compreensão de que, se as chamadas “resistências” e “transgressões”, raramente ocorreram na sala de aula por parte dos alunos, por estarem apenas no início de sua escolarização, as práticas que foram realizadas pelos professores são verdadeiras sementes de futuras “resistências” e “transgressões”, tal como são consideradas por McLaren (1992) e já foram explicitadas no início deste item de estudo.

Reconhecemos que a escola não é um espaço neutro, e sim um espaço onde se imbricam histórias de vida de seres dotados de gosto, sentimentos e desejos, e é neste campo formado por contradições que se efetiva a práxis educativa do cotidiano e acontecem as resistências frente às atividades rotineiras que fazem parte da escola. A compreensão dessas transgressões apresentadas pelos alunos torna-se extremamente importante para a ressignificação da função social da escola, bem como do papel do educador como mediador desta ressignificação.

Assim, é importante que os profissionais de educação e, no caso em particular, os que estão atuando na escola onde fizemos nossa pesquisa não se acomodem com o *status quo* da realidade pedagógica que vinha ocorrendo, principalmente na sala que foi observada, e se disponibilizem a refletir, a discutir, a transformar uma situação que não pode ter continuidade sob pena de que todo esforço

---

<sup>59</sup> Observação registrada no diário de campo em 20/09/2007.

<sup>60</sup> Observação realizada em 22/11/2007.

<sup>61</sup> Isto quer dizer que a aluna escolhida já sabia resolver, enquanto o outro apresentava dificuldade.



que estão fazendo, esteja, na verdade, sendo direcionado mais para a desconstrução do que para a construção de sujeitos cidadãos, éticos e solidários. Não é uma questão fácil. O próprio Freire (2007, p. 46) reflete:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda a mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que é feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se [...].

Ou seja, o professor precisa acreditar em algo maior que deve permear suas relações com os e que pode, e não só deve, reformular suas práticas pedagógicas, buscando novos horizontes voltados ao atendimento com cuidado, proteção e acolhimento do aluno no cotidiano escolar, sem desconsiderar a sua realidade histórico-cultural. Isto implica, como Fleuri (2008) argumenta, considerar as resistências e transgressões como possibilidade de diálogo e aprendizagem.

### 3.8 - A ESCUTA E O OLHAR SOBRE O ERRO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Entendemos o processo educativo como uma produção de conhecimento que vai acontecendo através das tentativas e descobertas realizadas pelos alunos e alunas. Segundo Freitas (1998), numa concepção de ensino e aprendizagem na qual a criança está no centro desse processo, a ação do educador necessita ser vista em uma complexidade maior, onde o mesmo se torne pesquisador de sua prática. Nesse âmbito de ação e reflexão, o educador busca formas novas de ver e promover a educação, tornando o ensino e aprendizagem uma construção interativa, onde os “erros” são entendidos como uma construção de hipóteses que resultam na descoberta de um novo conhecimento.

Os processos de construção sempre supõem reconstrução; no entanto, o que é que se reconstrói? É preciso reconstruir um saber construído em certo domínio para aplicá-lo a outro; há reconstrução de um saber construído previamente com respeito a um domínio que, de algum modo, têm sido registrados sem poder ser compreendidos; também há reconstrução do conhecimento da língua oral que a criança tem para poder utilizá-lo no domínio da escrita (FERREIRO, 2008, p. 87).

Assim, a criança, ao perceber o seu erro, busca imediatamente a reformulação da hipótese e, conseqüentemente, avança no seu aprendizado. No entanto, para que haja essa percepção por parte das crianças, é necessário um acompanhamento constante por parte do educador de cada momento do desenvolvimento do educado para que possa fazer as intervenções necessárias. Isso significa que, ao entender o erro como uma etapa do processo de aprendizagem, percebe-se também a riqueza pedagógica que permeia essa ação, tornando esse processo um ato reflexivo onde o ensino e a aprendizagem são conduzidos de acordo com as especificidades de cada aluno, num ambiente de respeito, onde o aluno é encorajado a descobrir novos caminhos a cada dificuldade apresentada.

De acordo com Duarte (2007, p. 228-229), “o ‘erro’ é fruto indispensável do diálogo entre sujeito e conhecimento”. Desse modo, o erro, tal como já foi afirmado, pode vir a se constituir num rico instrumento para ser utilizado como estratégia pedagógica, desde que ele não seja visto com um “olhar enviesado”, de reprovação e desdém. O erro cometido por uma criança, um aluno, não pode gerar críticas ofensivas por parte do professor, mas deve ser visto como parte da construção do processo de conhecimento.

Na pesquisa realizada, porém, observamos sempre que o erro é o contraponto do acerto e do saber, sendo este validado como correto somente quando as respostas dadas são idênticas ao conhecimento do professor. A fala de uma das professoras que participaram do nosso estudo é reveladora disso:

Olha, a forma que você escreveu, é assim que escreve essa palavra faltando esse tanto de letras, vamos prestar mais atenção. (Profª Margarida)<sup>62</sup>.

Segundo Duarte (2007, p. 229):

Dessa forma não há diálogo entre o conhecimento do aluno com o proposto pela escola, nem respeito às hipóteses elaboradas pelo aluno na construção do conhecimento escolar. Entende-se que há o conhecimento e que este tem de ser apreendido, de fora para dentro, sem distorções no caminhar e, de preferência, por todos ao mesmo tempo – o tempo pensado pela escola. Não há espaço para a heterogeneidade de saberes e de hipóteses. Só há espaço para uma geléia homogênea. Denominada “sala de aula.”(grifo do autor)

Diferentemente de Duarte (2007), na concepção das professoras a escola torna-se um espaço onde o erro é considerado como desvio da norma padrão imposta pelo sistema educacional, determinando o tempo de aprendizagem. A criança que ultrapassa esse limite de tempo é considerada com desvio de aprendizagem, que deve ser corrigido imediatamente. Assim, o professor “acelera” o ritmo do aluno, desrespeitando suas limitações e desconsiderando aspectos de sua vida extramuros que possam contribuir para sua aprendizagem. O registro da professora Margarida vem ao encontro do que escrevemos:

Gustavo, ontem teve aula de reforço e você não veio, não podem faltar, se não vai chegar ao final do ano e ainda não vai saber ler e nem escrever, tem que dizer para a mamãe trazê-lo. (Profª Margarida)<sup>63</sup>.

Mas eu estava cansado. (Aluno Gustavo).

Um menino tão bonito e com preguiça, já estamos quase no final do ano, não podemos perder tempo, pede para a mamãe vir falar com a professora, tá. (Profª Margarida).

A professora Rosa também tem um entendimento de erro semelhante ao da professora Margarida.

---

<sup>62</sup> Observação registrada no diário de campo em 12/06/2007.

<sup>63</sup> Observação registrada no diário de campo em 23/10/2007.

Cadê a letra que está faltando nessa palavra (apontando para a escrita do aluno)? (Profª Rosa).

Já falei várias vezes que as letrinhas se juntam para formar os pedacinhos das palavras, olha aqui, está vendo? (Mostrando para a ficha). É só prestar atenção que não vai errar mais. (Profª Rosa)<sup>64</sup>.

Para Esteban (1999, p. 15), esse entendimento do erro “[...] silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes, fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como ausência de conhecimento”.

Conforme os estudos de Emília Ferreiro já discutidos anteriormente nessa pesquisa, o processo de aquisição da linguagem escrita se dá pela construção de hipóteses, através das descobertas, interações durante os “ensinamentos”, contrariando os métodos conteudistas ainda presentes nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Neste sentido, Sampaio (2001, p. 9) considera:

A criança “ainda não sabe”, mas é capaz de vir a saber. O “ainda não saber” não paralisa, impedindo novos saberes, e pode incorporar ao cotidiano da sala de aula um aprender mais solidário, com as crianças sendo ajudadas pelos seus companheiros ou pela professora a realizar o que ainda não são capazes de fazer sozinhas.

Nesta perspectiva, ressaltamos mais uma vez a necessidade do professor atuar com claros objetivos de levar a criança a aprender, mas de um modo mais solidário, humanizado, prazeroso, de uma forma interligada a outros saberes, outros conhecimentos, incluindo-se aí aqueles que as crianças já trazem com suas experiências prévias... Todavia, ainda nos deparamos com práticas herdadas da escola tradicional, que silencia, limita e exclui os que não se adequem aos padrões impostos pelos adultos:

Leia o que você escreveu (mostrando a palavra escrita no caderno), leia (com o tom de voz alterado), veja se é assim que escreve. O que está faltando? (Profª Rosa).

---

<sup>64</sup> Observação registrada no diário de campo em 14/08/2007.

Eu não sei ler (quase que murmurando). (Aluno Gustavo)

Você tem essa mania de dizer que não sabe, não sabe nada, alguma coisa você sabe, né, essa letra, essa aqui, essa (mostrando as letras trabalhadas anteriormente). (Profª Rosa)<sup>65</sup>.

A criança se debruça sobre o caderno e a professora desiste da leitura.

Em outro momento, em uma atividade de recorte e colagem, a professora Margarida agiu de modo semelhante:

Presta atenção, essa parte é a perna tem que ser da mesma cor da outra, se não fica errado. (Profª Margarida).

Você recortou essa parte menor, ficou errado, e agora? (Profª Margarida)<sup>66</sup>.

O comentário da professora Rosa sobre a pintura feita na realização da atividade do aluno João também revela sua concepção de erro:

Eu disse várias vezes como era para fazer, você não fez, ficou errado e feio, olha o do seu coleguinha como está bonitinho, fez direitinho. (Profª Rosa).

Segundo Sampaio (2007, p. 77):

O erro, mais do que o acerto, pode fornecer pistas sobre maneiras singulares de pensar, elaborar e construir conhecimentos dos alunos e das alunas. Os caminhos desconhecidos, trajetórias não legitimados ou esperados pela (o) professora (professor), mas percorridos por muitos alunos e alunas, se não forem ignorados, podem provocar dúvidas, questionamentos, indagações sobre os modos de ensinar, aprender, avaliar, intervir.

O significado dado ao aprender por essas professoras está intimamente ligado ao não errar; para quem está aprendendo é uma tarefa muito difícil, ou melhor, impossível, pois o erro faz parte desse processo de aprendizagem. Para quem está

---

<sup>65</sup> Observação registrada no diário de campo em 14/08/2007.

<sup>66</sup> Observação registrada no diário de campo em 03/05/2007.

aprendendo, errar é construir possibilidades para chegar ao novo. Isto se nota no diálogo dos alunos.

Sua tarefa está errada. (Aluna Maria).

Não está, não. (Aluno João).

Está, sim, está faltando a letra R, é BRANCAS e você escreveu BANCA. (Aluna Maria).

Banca? (Risos). Onde é o R? (Aluno João).

Aqui, junto com o B. (Aluna Maria).

Junto com o B! E pode ficar junto? (Aluno João).

Pode, né, escreve logo pra gente terminar. (Aluna Maria)<sup>67</sup>.

Percebemos que há entre os alunos a necessária cumplicidade que deveria haver em toda relação educador/educando, uma cumplicidade solidária. O “erro” cometido pelo aluno João foi tratado de maneira carinhosa pela colega. As produções dos alunos necessitam ser vistas como possibilidades de produção do conhecimento. Este é formado e reformulado através dos conceitos já obtidos durante o processo da construção da linguagem escrita, permitindo uma intervenção pertinente à necessidade real de cada educando e possibilitando assim, a progressão no ensino e aprendizagem.

Criticar a forma como as professoras lidam com o erro não significa defender a ausência de intervenção pedagógica. O conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema do código lingüístico à luz de uma educação baseada em uma teoria construtivista, em que as professoras afirmam se fundamentar, é entendido como conhecimento que precisa ser construído pelas crianças e mediado pelo professor. No entanto, não foi exatamente isso que foi observado em nossa pesquisa. Raros foram os momentos em que pudemos perceber a ocorrência de uma abordagem adequada do erro.

---

<sup>67</sup> Diálogo registrado no diário de campo em 14/06/2007.

As falas das professoras, principalmente as da Prof<sup>a</sup> Rosa, que, apesar de seus inúmeros cursos na área da Educação Infantil e dos seus 20 anos de experiência docente nessa mesma área, revelaram que o que acontecia na sala de aula era uma prática pedagógica conservadora, bastante tradicional, autoritária, onde o erro é visto quase sempre com reprovação e não como parte do processo de conhecimento.

### 3.9 - O TEMPO E O ESPAÇO NA SALA DE AULA

Escrever sobre o tempo e o espaço destinado aos alunos e alunas no contexto da sala de aula de um 1º ano que atende alunos de 6 anos implica perceber como são construídos o cotidiano e as rotinas deste espaço. Entendemos, assim, que esse tempo e espaço nos marca e nos identifica como pessoas, indivíduos, sujeitos de uma história.

A forma como esses espaços se apresentam constitui-se também uma mensagem curricular que reflete o modelo pedagógico adotado, transmitindo aquilo que se espera dos alunos. “[...] Podemos afirmar que o espaço constitui o retrato da relação pedagógica. É o registro concreto da forma como se revelam as concepções que, muitas vezes, até quem o organiza desconhece que as possui. Mas jamais é neutro, transmite-nos sensações; nunca nos deixa indiferentes.” (FERREIRA, 2007, p. 106).

É nesse cotidiano onde se configuram as práticas pedagógicas e as relações são construídas entre os sujeitos, revelando assim características da relação de poder existente nesse meio, através das formas reguladoras apresentadas neste espaço, formalizadas pelas ações que vão se incorporando aos modos de agir e pensar dos alunos e alunas. “Tempo e espaço não são elementos exteriores a nós, que independem de nossa ação. Não fazem apenas parte do ambiente e não são neutros e inquestionáveis” (REDIN, 2002, p. 123).

A escola se organiza em função de um tempo estabelecido com horários, calendários, e nessa organização são constituídos espaços e tempos para cada ação. A sala de aula, como espaço social, estabelece as relações dos sujeitos que ali interagem:

O espaço-escola pode ser concebido como construção cultural e histórica, representando importante palco de experiência e conflitos, muitas vezes, silenciosos, onde as diversas tendências se fixam. Frequentemente as palavras dizem o que as paredes contradizem; a vigilância disfarçada contrapõe-se a regimentos democráticos; a ritualização apresenta-se como forma de controle do que não é dito. O espaço é demarcado, demonstrativo claro do quanto ainda é segmentada a sua organização. (FERREIRA, 2007, p. 105).

O cotidiano escolar está atravessado por movimentos, rupturas. Não basta a sua existência física para que a sala de aula se torne um espaço efetivo. Precisa de ações, e são as atividades exercidas em seu interior que a caracterizam como sala de aula diante do contexto em que está inserida. A sala de aula não é um lugar fixo, pode ser transportada para diversos lugares, pois a sua atividade atravessa os muros escolares. E nesse movimento de construção e reconstrução, os sujeitos são formados e reformados pelos tempos e espaços impostos a cada um. Assim, o tempo da escola torna-se o tempo de aprender, de memorizar, adquirir conhecimento, sendo este regulado pelas normas da instituição.

Se o aluno ou a aluna não conseguem aprender determinados conteúdos dentro do tempo preestabelecido pela escola, terão que repetir esse tempo novamente, com os mesmos conteúdos, embora os estudantes já não sejam mais os mesmos, as informações já tenham avançado e o tempo não volte mais [...] (REDIN, 2002, p. 123).

Desse modo, o espaço e o tempo têm relação com a forma como o professor e o aluno atuam nesse espaço que é temporalmente contextualizado, pelas suas regras, combinados, afetos e desafetos, na construção e reconstrução do conhecimento.

Segundo Madelana Freire (1998, p. 96):

O espaço é um retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis) e organização (dos materiais...), a maneira como esta relação é vivida. Ele pode contar as inúmeras experiências vividas dentro da sala de aula, mas



somente o fará se suas paredes não estiverem nuas ou decoradas (alienadamente) pelo professor com as figuras da Mônica ou do Pato Donald.

Assim, nesse movimento dialético e conflituoso, o espaço da sala de aula vai sendo ressignificado de acordo com as práticas pedagógicas exercidas, dando significado às imagens, aos objetos e aos sujeitos que configuram este espaço, concretizando a história do grupo que se constitui nessas relações.

De acordo com Sampaio (2007, p. 75):

A sala de aula, espaço plural onde múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar, criar se articulam, (auto)-organizam-se e se realimentam e, no movimento incessante do conhecer, mostra-nos, se quisermos e pudermos ver, que os alunos e as alunas aprendem por caminhos, muitas vezes, contrários à forma como nos ensinaram a ensinar. Compreendê-los como sujeitos de conhecimentos, com seus modos singulares de ser, pensar, fazer, aprender e viver [...].

As professoras lidam com o tempo e o espaço de forma muito diferente do que os autores entendem que seja o espaço e tempo da sala de aula. No cotidiano da sala de aula pesquisada, os alunos são submetidos ao ritmo determinado pela professora, onde a mesma professora, que busca sempre organizar o trabalho de maneira que o tempo seja utilizado de acordo com o planejamento de cada atividade, ou seja, cada exercício possui seu tempo determinado. Isso se expressa na fala da professora Rosa ao observar o tempo gasto pelas crianças na realização de uma determinada atividade.

Crianças, mais rápido com essa atividade, não temos tempo a perder, ainda tem muita coisa para fazer hoje. (Prof<sup>a</sup> Rosa).

Vamos guardar a tarefa quem não terminou ainda, terminam em casa, porque já tiveram tempo suficiente para terminar, agora vamos fazer outra. (Prof<sup>a</sup> Rosa)<sup>68</sup>.

O processo de construção do conhecimento deve ser pensado de uma forma que atenda a todos; cada um possui seu próprio tempo. Mesmo sendo percebida pela

---

<sup>68</sup> Observação realizada no dia 03/04/2007

professora essa necessidade de um tempo maior para alguns alunos e alunas para realizar algumas atividades, o tratamento dado às crianças é padronizado, levando a denominar alguns alunos e alunas como portadores de dificuldade de aprendizagem. “A crença [ilusória] de que é possível determinar e controlar os tempos e os modos de aprendizagem dos alunos e alunas, moldando diversos tempos a um único tempo – considerado a “norma” para todos – ainda está presente nas ações cotidianas da escola [...]” (SAMPAIO, 2007, p. 72).

Neste sentido, apontamos para as afirmações comuns nas falas de professores e professoras sobre o tempo de aprendizagem das crianças, onde os mesmos fazem observações do tipo de que certos alunos “não estão conseguindo acompanhar a turma”, “não estão aprendendo”. Muito comuns são também os comentários de que essas crianças possuem dificuldade de aprendizagem, demonstrando a concepção de um processo de ensino linear, hierárquico onde todas as crianças são consideradas num âmbito em que as estratégias de aprendizagem são realizadas elas da mesma forma e tempo.

Sampaio salienta (2007, p. 73):

O tempo de uns deve se ajustar ao tempo de outros, e se o tempo de aprendizagem não coincidir com o tempo da escola, o tempo vivido termina, muitas vezes, sendo considerado “tempo perdido”. Nessa perspectiva, a lógica temporal presente na organização dos tempos e espaços escolares transforma a diferença dos tempos de aprender na desigualdade desses tempos, levando muitas crianças e jovens ao fracasso escolar, logo no início de sua escolarização.

O relógio, elemento representativo do tempo, ocupa o espaço regulador que determina os horários de cada atividade e possui um lugar de destaque na sala. Desse modo, busco nas palavras de Lopes e Neto (2004, p.231) elementos representativos da imagem vivenciada quando os mesmos conceituam o lugar do relógio: “Ainda que se diga que o relógio – junto com o tempo que ele representa – comanda a cena, trata-se de um comando que só pode ser compreendido em combinação com o espaço em que ele se encontra”.

Assim, ressaltamos a necessidade de compreender o tempo, aqui representado pelo relógio, de acordo com o espaço e valor que lhe é dado. Isso implica

compreender os significados implícitos a cada ação, a cada prática, a cada comando exercido. Ou seja, “olhar para o além do olhar comum, de modo que se consiga apreender os jogos de significação nos e pelos quais aprendemos, entre outras coisas, a viver segundo esquemas temporais e espaciais mais ou menos disciplinados” (LOPES e NETO, 2004, p. 232).

Assim, observamos que é necessário voltar o olhar para os outros elementos que compõem esse cenário que é a sala de aula para compreendermos que tempo e espaço é esse. A lousa representa o espaço do conhecimento, do conteúdo, a maioria das informações oferecidas aos alunos e alunas partem desse espaço, e os mesmos as registram no caderno.

As paredes caracterizam os limites entre um espaço e outro, entre a sala de aula e o exterior, que, segundo Lopes e Neto (2004, p. 233), é “[...] considerada a primeira operação a serviço de uma economia do espaço na educação escolarizada, a saber, o cerceamento ou confinamento que, evitando a dispersão dos corpos, os torna acessíveis à ação do poder”. Essas mesmas paredes são utilizadas como palco na expressão do que é vivido nessa relação de ensino e aprendizagem, através dos registros expostos como retrato daquilo que está sendo vivenciado no momento, concretizando a história do grupo, à medida que o conhecimento se efetiva.

A rotina de trabalho da turma pesquisada é sempre iniciada com uma oração feita pelas professoras e repetida pelos alunos e alunas, seguida da leitura do alfabeto e dos numerais e do registro do “cabeçalho” no quadro pela professora que é copiado pelos alunos, sempre com o mesmo enunciado (nome da escola, data, número de alunos presentes, separando meninos e meninas, característica do tempo, nome do aluno e nome da professora).

[...] toda a *espaçotemporalidade* escolar-currículos, saberes curriculares, disposições arquitetônicas, procedimentos didáticos – metodológicos – se faz na cotidianidade, no vir a ser contemporâneo dos envolvidos no processo educacional... O espaço escolar se abre em educabilidade e lança essa abertura como possibilidade de variação, de vida, do novo, da inventividade (CLARETO, 2007, p. 53).

Muitas vezes, os professores têm um entendimento de que a escola, por ser um espaço de educabilidade, não pode ser espaço para a brincadeira. A brincadeira é vista como um tempo perdido, considerada como uma atividade menos importante que as demais no processo de aprendizagem. Diante dessa concepção, o tempo e o espaço do brincar diminuem à medida que o conhecimento avança. Nesse sentido, recorremos a Fortuna (2005), que explicita muito bem o entendimento dado aqui para as brincadeiras. Segundo as palavras da autora, a brincadeira, nessa fase de aprendizagem, não

[...] se reduz a um tipo de brincar institucionalizado, no sentido de instituído, dado, estabelecido e, por isso mesmo, estagnado, obtido através de fórmulas prontas. Ao contrário, trata-se de um brincar criativo, transformador e reiteradamente transformado, o que requer ousadia e coragem de inventar, tanto quanto disposição de se abrir para o novo e o diferente de todos os dias (FORTUNA, 2005, p. 109).

O tempo das brincadeiras no espaço escolar vai se reduzindo à “hora do recreio”, que por sua vez, ganha importância cada vez maior quanto ao disciplinamento das crianças, com advertências diárias como esta: “O recreio não foi feito para vocês saírem correndo como loucos” (Profª Rosa). Assim, o recreio passa a também sob o controle do adulto que determina que tipo de atividades as crianças podem fazer nesse período: relaxar, ir ao banheiro, beber água, conversar com os colegas, para depois retornar à sala de aula e ficar calados.

Não sei o porquê de tanta conversa, se acabou o recreio agora, não conversaram o bastante lá fora? (Profª Rosa<sup>69</sup>).

Decorridos 20 (vinte) dias de aula, na realização de uma atividade de recorte e colagem, as crianças estavam bem ativas; a professora, demonstrando incomodação com a agitação, disse:

Aqui só tem mocinhos e mocinhas, então nada de brincadeira, é hora de aprender a ler e escrever, se não vai chegar o final de ano e aí vão ficar aqui comigo<sup>70</sup>. (Profª Rosa).

---

<sup>69</sup> Observação registrada no diário de campo em 22/03/2007.

<sup>70</sup> Observação registrada no diário de campo em 05/03/2007.

Baseada em Borba (2004, p. 35), podemos dizer que a professora tem um entendimento equivocado sobre brincadeiras, pois:

[...] a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! Diante dessas considerações, será que podemos pensar o brincar de forma mais positiva, não como oposição ao trabalho, mas como uma atividade que se articula aos processos de aprender, se desenvolver e conhecer.

As crianças, em sua maioria, ao serem questionadas sobre o que gostam mais na escola, responderam que é brincar. Como relatou um dos alunos:

Eu gosto de brincar no parque, jogar bola na quadra, brincar de casinha. (aluna Talita).

Outra criança disse ainda:

Eu gosto quando a professora leva no pátio para jogar boliche, brincar de corre cotia, eu ganho sempre, sabia. Há! Também gosto de pega-pega<sup>71</sup>. (Aluno Antonio).

Diante destes relatos, ressaltamos que a escola necessita transcender seu olhar sobre os modos de ser criança, deixando de domesticar corpos através de práticas pedagógicas reprodutivistas, onde a preocupação está no comportamento cristalizado pelas ações que giram em torno da hora disso, hora daquilo, inibindo as crianças de produzirem cultura, construírem conhecimento com significados, criarem e recriarem seus modos de ver e estar no mundo, mundo esse cheio de cores, formas e vozes.

O silêncio e a falta de movimentos são vistos por outros atores do contexto escolar como uma qualidade das professoras Rosa e Margarida, reconhecidas como boas professoras, que dominam muito bem a sala de aula. De fato, esse “domínio” é evidenciado constantemente nas falas das professoras, nos pedidos de que as crianças façam silêncio e não se levantem de seus lugares, produzindo, por meio de suas práticas pedagógicas, corpos disciplinados, imóveis, silenciados e que só produzem movimentos

---

<sup>71</sup> Entrevista realizada em 27/11/2007.

e voz quando solicitados. Assim, para que o objetivo seja alcançado, as mesmas fazem uso de certas premiações e punições:

Quem não ficar sentado quietinho fazendo as tarefas não vai sair para brincar no final da aula. (Profª Margarida)<sup>72</sup>.

Continuem com esse comportamento, desobedientes, para ver quando que vocês vão ao parque. Nunca ouvi dizer que crianças teimosas saem para brincar. (Profª Rosa)<sup>73</sup>.

Desse modo, desde pequena a criança vai aprendendo qual é o seu espaço na sala de aula, onde a oralidade é restringida pela ordem, como sinônimo de disciplina, podendo ter vez somente quando requisitada na leitura coletiva dos numerais e alfabeto na hora certa. Assim, o tempo é utilizado de forma organizada, impondo aos alunos a obediência a um tempo que não lhes é próprio. A licença era organizada pelas professoras de forma que só era permitida a saída uma vez antes do recreio e outra após o recreio, perto do horário da saída.

Segundo Clareto (2007, p. 50): “Pensar a educação como constituição de outros modos de existir leva-nos a compreender a educação escolar e o espaço escolar de maneiras distintas daquelas que estamos habituados a lidar.” Podemos exemplificar isso pela própria arrumação da sala de aula, onde as carteiras, na maioria das vezes, encontravam-se organizadas em fila reforçando, uma relação professor-aluno unilateral e autoritária, onde o espaço do professor é à frente, no meio da sala, nunca junto ao aluno, amparando-o em suas dificuldades, compartilhando seus avanços, incentivando-o a seguir em frente, mesmo quando ele pense não estar sendo capaz de acompanhar os companheiros nesta caminhada. É esse o papel do professor: compreender que a prática pedagógica deve estar voltada para uma criança de 6 anos que se vê inserida em uma sala de aula, que tem curiosidade em conhecer coisas.

---

<sup>72</sup> Observação registrada no diário de campo em 22/05/2007

<sup>73</sup> Observação registrada no diário de campo em 12/04/2007

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a esta parte do trabalho, percebo o quanto foi difícil concluí-lo, o quanto ainda existem questionamentos que me dão um forte sentimento de incompletude, sentimento este que me impulsionou em todos os momentos dessa travessia. Inicialmente considerada longa, ela me proporcionou vivenciar diferentes momentos, sendo estes constituídos de angústia, medo, construção, desconstrução e reconstrução de paradigmas. À medida que nossa reflexão ia sendo produzida, novos conhecimentos foram surgindo, sendo estes resultado de um olhar permeado de criticidade que a cada instante apontava novos desafios a serem vencidos. Dessa forma foram sendo tecidos os fios dessa trama, contemplados com os referenciais teóricos utilizados nas discussões que permitiram um aprofundamento maior nas questões que abordamos neste estudo.

O resultado poderia ter sido diferente, mas esta foi a nossa travessia, com idas e vindas. Estão presentes meus limites e minhas possibilidades como sujeito em formação, “como seres históricos e inacabados” (FREIRE, 1996, p. 26). Assumimos a posição de aprendiz, que nos possibilitou aprender a escutar a voz das crianças muitas vezes silenciadas, a compreender os movimentos e manifestações diante das práticas exercidas em sala de aula. No meio dessa inquietude, fomos evidenciando as formas como as relações pedagógicas se configuram na sala de aula, no sentido de atender a criança de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, percebemos que a obrigatoriedade da matrícula da criança aos 6 anos no primeiro ano, instituída no Brasil com a Lei Federal de nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2005, está longe de ser a “solução” para a questão educacional brasileira, pois de nada vale antecipar a

escolarização da criança em um ano, se não há uma mudança efetiva no modo de ensinar.

Outro fato demonstrado na pesquisa, através dos relatos das professoras e da Diretora quanto à ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, é a ausência de um debate mais sistemático sobre a implantação dessa nova política educacional. Foi perceptível a desarticulação da proposta dessa política com as ações realizadas no cotidiano escolar. Desse modo, vale observar que ainda há muito para avançar nesse processo, através de medidas comprometidas com um ensino e aprendizagem que ultrapasse o olhar ingênuo de simplesmente adequar-se o conteúdo da Educação Infantil ao conteúdo do primeiro ano. São necessárias mudanças mais profundas, que proporcionem a construção de novos paradigmas, dando espaço para “alçar vôos” mais altos, rompendo com a educação tradicional e excludente, garantindo assim uma aprendizagem significativa ao aluno.

Portanto, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não deve representar tão-somente a inserção da criança de 6 anos no 1º ano, mas deve servir para rediscutir o Ensino Fundamental como um todo, seus conteúdos, as formas de avaliação, as práticas pedagógicas; principalmente aquelas ligadas ao processo de alfabetização requerem um olhar muito além do simples fato de ensinar uma criança de 6 anos a ler e escrever seu nome, palavras, frases, que quase não fazem sentido para ela, para sua realidade sociocultural.

Também gostaríamos de explicitar que não se trata de culpabilizar as professoras, e sim de entendermos que elas se encontram no meio desse processo que está sendo implementado e que ainda necessita de muita reflexão e participação de toda a comunidade escolar. [Observamos ainda a necessidade de refletirmos sobre o lugar do educador no sistema de ensino, bem como o lugar da escola diante das políticas educacionais. Ressaltando que o professor é fruto de uma política conservadora onde o ato de ensinar está intimamente ligado a forma como ele próprio foi ensinado. Desse modo explicitamos a necessidade de mudanças não só nas políticas educacionais, mas também na concepção de educação, fazendo compreender de que a mesma é construída](#)



no coletivo com a participação direta dos sujeitos que dela participa professor/ aluno/ comunidade.

Feitas estas observações gerais, salientamos os principais resultados da nossa pesquisa.

No capítulo I, procuramos mostrar, através da história do ensino básico brasileiro, os avanços obtidos. Constatamos que a educação brasileira passou por grandes mudanças no que diz respeito ao ensino básico. No entanto, apesar dos avanços já obtidos, a educação brasileira ainda necessita de passos maiores, para superar as desigualdades que ainda estão presentes no cotidiano escolar.

A ampliação do Ensino Básico sinaliza um momento de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como a qualidade desse ensino. Neste sentido, consideramos a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos fator positivo para a política educacional do país. No entanto, observamos que a antecipação da matrícula da criança nessa etapa de ensino não garante a qualidade do mesmo. A melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos e alunas está vinculada às mudanças nos modos de efetivar a escola, devendo a mesma ser pensada no sentido de proporcionar uma educação voltada para um olhar além dos muros escolares.

No capítulo II, relatamos “O Percurso Metodológico”, onde caracterizamos a sustentação metodológica através de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, bem como os procedimentos da coleta de dados e análise dos mesmos. Entendemos que a revisão crítica dos dados levantados durante a pesquisa foi um dos momentos mais importantes neste trabalho, haja vista que os mesmos nos permitiram compreender, por meio das informações obtidas, uma série de questões a respeito da prática pedagógica que se efetiva realmente dentro de uma sala de aula que atende alunos de 6 anos, e que essas práticas se encontra bem longe dos referenciais propostos pela própria escola em seu Projeto Político-Pedagógico.

Pontuamos também a respeito da escolha da escola e das professoras, sendo que, através da permanência nesse espaço, foi possível perceber as relações que ali são

construídas, possibilitando a nossa reflexão sobre os fatos evidenciados, o que nos levou a observar a dificuldade das professoras, dificuldades essas ora advinda de fatores externos, ora de origem na própria formação do professor, que acaba repetindo em sua práxis os mesmos modos autoritários das velhas escolas e a mesma preocupação excessiva com a necessidade de alfabetizar os seus alunos, esquecendo-se de que cada criança tem seu ritmo, seu jeito, seu estilo, sua cultura. Percebemos ainda que, apesar de as professoras terem afirmado que utilizam muito de jogos e brincadeiras, enfim, que recorrem à ludicidade no ensino de seus alunos de 6 anos, isso raramente ocorreu.

No capítulo III, evidenciei, na voz dos atores sociais, alunos e alunas, além das professoras, as relações construídas no âmbito da sala de aula que carregada de significados fazem parte da formação social do sujeito, pois nossas vidas são construídas e marcadas por momentos e ações vividas no cotidiano, onde os conflitos são criados e recriados através das diferenças existentes em nosso meio. Assim, formamos e somos formados a partir de valores e princípios constituídos pelo tempo e espaço e numa construção permanente do ser humano como um ser agente e construtor do seu próprio mundo. Constatamos na pesquisa que as práticas pedagógicas exercidas na sala de aula reforçam uma linha hierárquica, construída por uma autoridade vertical da professora para com o aluno, inibindo a interação do aluno com o processo de ensino e aprendizagem.

Observamos ainda uma profunda e única preocupação com o processo de alfabetização como aprendizagem da leitura e escrita, sendo esta entendida como um código de transcrição gráfica e não como um processo onde o aluno adquire conhecimento para compreender, ressignificar e comunicar-se com o meio em que está inserido. A prática está voltada para a repetição e reprodução de um modelo, caracterizando uma educação bancária. De acordo com Rangel: “Com a influência do catolicismo da Idade Média na educação, herdou-se um modo sofrido de aprender. Aprender virou quase sinônimo de imobilidade, silêncio, desprazer, penitência, sofrimento mesmo” (2008, p. 39). Não há uma preocupação com uma prática voltada para a ludicidade, ou seja, conforme já afirmamos, observamos uma ruptura abrupta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Essa ruptura foi demonstrada pela ausência de acolhimento de uma

criança de 6 anos de modo prazeroso, como se o fato de ter entrado para o 1º ano significasse que dali a frente deveriam todos agir com grande responsabilidade e seriedade, pois a infância havia terminado.

Outro fator que foi evidenciado diz respeito ao mito da igualdade do ritmo para o processo de conhecimento, onde todos os alunos e alunas são vistas com o mesmo potencial de aprendizagem independentemente das suas experiências e vivências socioculturais que trazem de seu meio familiar e social. Embora as professoras façam a avaliação diagnóstica bimestralmente para detectar os níveis de aprendizagem, não evidenciamos práticas pedagógicas que contemplassem essas diferentes fases observadas.

Percebemos a presença de uma prática autoritária que acredita na possibilidade de que acredita que o aprendizado só pode ser construído num espaço organizado e controlado, não percebendo a complexidade de que o processo de aprendizagem é constituído.

Salientamos que, diferentemente das relações autoritárias dos professores, baseada nos autores adotados, entendemos que o processo educativo implica o exercício de uma prática dialógica onde são criados espaços para compartilhar, refletir, questionar, aprender com as incertezas, experimentar, produzir alternativas para compreender aquilo que é vivenciado no cotidiano escolar. A relação de ensino e aprendizagem é construída na sala de aula pelo professor com seus alunos e por estes entre si. Na sala de aula pesquisada, quase sempre foi negada a oportunidade da criança se manifestar, ou seja, onde deveria haver diálogo, apenas o monólogo teve seu espaço garantido.

Observamos ainda, baseada principalmente em Fleuri (2008), que as resistências e transgressões se configuram como manifestação quanto às normas de dominação estabelecidas na relação professor/aluno. Constatamos que a concepção das professoras pesquisadas a respeito de um bom profissional está ligada ao comportamento dito ideal dos alunos (todos quietos, obedientes, manifestando-se somente quando autorizados), o que leva as mesmas a construir uma relação atravessada

pelo autoritarismo, vendo as resistências e transgressões existentes no contexto escolar como motivo de maior controle e exercício de poder, e não como possibilidade de aprendizagem.

Através das práticas pedagógicas das professoras observadas, percebemos que as mesmas concebem a escola como transmissora do conhecimento, conhecimento, sendo o erro dos alunos e alunas visto como dificuldade de aprendizagem. Essa relação que as professoras estabelecem com o erro é permeada por uma concepção de aprendizagem classificatória e punitiva, onde a expectativa das professoras é de que o processo de alfabetização aconteça de forma homogênea, ignorando o tempo de aprendizagem que cada um possui. Não foi evidenciada uma preocupação maior por parte das professoras em planejar atividades que não fossem voltadas ao aluno padrão, o que não correspondia com a realidade da sala de aula, já que os alunos e alunas apresentavam níveis de aprendizagem diferenciados.

Queremos registrar que a escola não pode ser apenas transmissora do conhecimento. É necessário que os conhecimentos veiculados por ela sejam construídos através da interação do grupo, levando em consideração a singularidade de cada educando, rompendo com as práticas pedagógicas reprodutivistas e excludentes.

Por fim, esperamos com este estudo ter contribuído com as discussões da comunidade escolar (pais, alunos, professores, coordenadores), uma vez que a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos surge com o objetivo de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem, e isto é extremamente importante para o desenvolvimento de nossa sociedade.

Finalmente, destacamos que este é um olhar sobre o objeto de estudo e que outros olhares são possíveis e, principalmente, necessários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, R. C. Educação e modernidade no Brasil. In: **FÓRUM NACIONAL AS BASES DO DESENVOLVIMENTO MODERNO**. São Paulo. *Anais...* Nobel, 1993.

ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico (org.). **Educar na esperança em tempos de desencantos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 45-64 .

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 139-159 .

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1999.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi, **Integração da criança de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007. p. 273-288

BATISTA, A. A. G. Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo a frente. **Boletim Universidade Federal de Minas Gerais**, vol. 27, n. 96, p. 775-796, 16 mar. 2006.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem; J. Piaget e Paulo Freire. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: relatório do programa. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília, 2006.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmna; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22 .

CARNEIRO, M. Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CLARETO, Sônia Maria. Espaço Escolar e o tornar-se o que se é: educabilidade e a constituição de outros modos de existir a partir do pensamento de Nietzsche. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (org.). **Espaço e Educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 43-56 .

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO/SED Nº. 2.055, de 11 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. DELIBERAÇÃO CEE/MS Nº. 6363, de 19 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. SEC/DELIBERAÇÃO. CEC/ MS Nº. 8.144/2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CEB). PARECER 18/2005, de 15/09/2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 anos de idade do Ensino Fundamental obrigatório. Em atendimento à Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 32º e 87 da Lei nº. 9.394/1996.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos

e políticos. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

DUARTE, Natalia. O professor e o erro no processo de alfabetização. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 221-244.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 175-192.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 1993. ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) – Programas e Resumos dos Trabalhos. **22ª Reunião Anual**. Caxambu – MG, set. 1999.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **Política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas\\_ensfundnoveanos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnoveanos.pdf), acessado em: 20 out. 2007, às 15:00 h.

FERREIRA, Líliana Soares. **Produção de leitura na escola**: a interpretação do texto literário nas séries iniciais. Ijuí: Unijuí, 2001.

FERREIRA, Sylvana Fernandes. A criança o espaço e a escola: uma experiência em destaque. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (org.). **Espaço e Educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 43-56.

FERREIRO, Emília. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. México: Março, 1997.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. M. D. Lichtenstein, L. di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. Rebeldia e democracia na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 470-501, set./dez. 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. A formação lúdica do educador. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Múltiplos alfabetismo**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 107-121.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A produção da ignorância na escola**: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Madalena. Dois olhares ao espaço: ação na Pré-Escola. In: MORAIS, Regsi de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 95-99.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo e SHOR Ira. **Medo e Ousadia – O cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Freire.** São Paulo, Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (org.). **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-26 .

HERNÁNDEZ, Fernando. O diálogo como mediador da aprendizagem e da conduta do sujeito na sala de aula. **Revista Pátio**, Porto Alegre: Artmed, ano VI, n. 22, p. 18-21, jul./ago. 2002.

KLEIN, Ligia Regina. **Considerações teórico-metodológicas sobre alfabetização. Tempo de alfabetizar – Fundamentos teóricos-metodológicos.** Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 1996. Mimeo.

KRAMER, Sônia. A infância e a sua singularidade. 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. 13-23 .



LAPLANE, Adriana Friszman de. **Interação e Silêncio na sala de aula**. Ijuí: Unijuí, 2000.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394/96.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Maura Corcini; NETO, Alfredo Veiga. Os meninos. In: Dossiê Michel Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, publicação semestral da FAGED/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 229-239, jan./jun. 2004.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção de uma economia política de símbolos e gestos na educação. Trad. Juracy C. Marques e Angela M. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização. Método sociolingüístico**: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Brasília, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOLL, Jaqueline. **Múltiplos alfabetismo**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A Infância na Escola e na Vida: uma relação fundamental. 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. 25-32 .

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

RANGEL, Annamaria Piffero. **Alfabetizar aos seis anos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

REDIN, Marita Martins. **Entrando pela janela**: o encantamento do aluno pela escola. Porto Alegre: Mediação, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Mediação pedagógica – o papel do outro no processo de ensino-aprendizagem. In: KRUG, Andréia Rosana (org.). **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro: Wak, 2007. p. 71-80 .

\_\_\_\_\_. **Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental**. Texto apresentado na XXIV Reunião da ANPED, Caxambu, 2001.

SANTOS, Lucíola 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, v. 27, n. 96-Especial, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em: 14 nov. 2007.

SANTOS, Marli dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação contemporânea).

SEMED. **RESOLUÇÃO/SEMED nº. 1704** de 29 de janeiro de 2007.

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

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática

**ZITKOSKI**, Jaime José. **Paulo Freire & Educação** – Jaime José Zitkoski. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.