

---

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM  
PANORAMA NACIONAL DE IMPLANTAÇÃO E  
IMPLEMENTAÇÃO<sup>i</sup>**

---

***Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha***

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

e-mail: silrocha@uol.com.br

***Adriana Zampieri Martinati***

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

e-mail: azmartinati@gmail.com

***Maria Salete Pereira dos Santos***

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

e-mail: mariasaletinha@hotmail.com

**RESUMO**

O novo Ensino Fundamental (EF) é nosso objeto de estudo. Buscamos compreender como, em âmbito nacional, configuram-se práticas pedagógicas no EF e quais são os impactos das diretrizes propostas nos documentos do Ministério da Educação (MEC) para sua materialização. Realizamos análise documental dos guias do MEC e pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Com os descritores “ensino fundamental nove anos” e “escola de nove anos” capturamos trabalhos produzidos entre 2006-2011; destes, selecionamos os que tinham no título/nas palavras-chave um dos termos: currículo, cotidiano escolar, práticas pedagógicas, atividade lúdica, leitura, escrita, alfabetização e letramento. Compusemos um *corpus* de 25 trabalhos, analisados qualitativa e quantitativamente. Os resultados indicaram que, diferentemente do que prescreve o

MEC, poucas mudanças marcam o currículo e as práticas pedagógicas do EF. Problematizamos que se, em parte, as escolas pesquisadas são responsáveis por estes resultados, a timidez na provisão de recursos e de formação continuada pelos órgãos públicos também está implicada neste cenário. Os resultados indicam a necessidade de debates sobre qual é, de fato, nosso projeto para a educação da infância.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental de nove anos. Práticas Pedagógicas. Educação da Infância.

## ***NINE-YEAR LOW SCHOOL: CONTRIBUTIONS TO BUILDING A NATIONAL PANORAMA OF IMPLANTATION AND IMPLEMENTATION***

---

### **ABSTRACT**

The new Low School (*Ensino Fundamental* - EF) is the object of this study. The idea was to seek for an understanding on how the pedagogical practices are set in the EF and which are the impacts of the proposed guidelines in the documents issued by the Ministry of Education (*Ministério da Educação* - MEC) for its materialization at nation-wide level. A documental analysis of MEC's guidelines was done and also a bibliographical research on *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações* (Theses and Dissertations Digital Library). From the so called "nine-year Low School" and "nine-year school", documents produced from 2006 to 2011 we have selected the ones which had on their title/keywords one of the following terms: curriculum, day-to-day school, pedagogical practices, playful activities, reading, writing, literacy and lettering. A *corpus* of 25 studies was composed and further analyzed by a quantitative and qualitative approach. The results indicate that, different from what MEC prescribes, very few changes marked the school curriculum and pedagogical practices in the EF. The problem raised is that the schools researched are partly responsible for that result. The shyness for providing resources and continuous education by public agencies is also implied in that scenario. The results indicate the need for debating and setting our real project for childhood education and its constitution.

**Keywords:** Nine-year Low School. Pedagogical Practices. Childhood Education.

## Introdução

O ano de 2006, data da publicação da Lei Federal nº 11.274, certamente representa um importante marco para a educação brasileira, ao ampliar a duração do Ensino Fundamental (EF) para nove anos e instituir a obrigatoriedade do ingresso das crianças nas escolas aos seis anos de idade. É certo, porém, que estes elementos são apenas a face mais visível das mudanças que se pretende alcançar com o novo sistema de escolarização.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), publicados com o intuito de estabelecer as diretrizes pedagógicas do novo EF, preconizam a necessidade de se implantar uma reorganização curricular, tendo em vista dois elementos essenciais propostos: a) que a organização do cotidiano escolar respeite o que tem sido entendido como características peculiares das crianças de 6 anos; b) a importância de que, na esteira da ampliação da duração do EF, articule-se a ampliação de oportunidades de aprendizagem e de vivências por parte de todos os alunos de todos os anos, vinculadas a novas formas de organizar o tempo, o espaço e as práticas pedagógicas (BRASIL, 2004, 2006, 2009).

Destas considerações, originou-se o problema que se coloca nesse trabalho: como, efetivamente, vem se configurando as práticas pedagógicas do novo EF. Discutir essa temática é importante já que, ao descrever o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar, obrigatoriamente, analisam-se também a incorporação (ou não) de mudanças postuladas na legislação e prescrições oficiais vigentes e torna-se possível conjecturar sobre repercussões para o desenvolvimento psicológico dos alunos.

Existem, certamente, muitas maneiras de responder à pergunta que colocamos; por exemplo, indo a campo e analisando experiências concretas realizadas em unidades educacionais, o que temos feito desde 2006, acompanhando turmas de primeiros anos de escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas. Nestes trabalhos, identificamos que os desafios para construir o novo EF (focalizando, especificamente, o primeiro ano) tem sido múltiplos, complexos e de origens diversas. Porém, embora as conclusões destas pesquisas tenham sido bastante regulares, elas são restritas

aos contextos educacionais pesquisados. Entendemos que seria importante construir um panorama mais amplo e investigar como vêm se configurando as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do EF a partir da análise de teses e dissertações publicadas sobre o tema, que podem nos informar sobre a implantação e implementação do novo sistema educacional brasileiro em âmbito nacional.

## **Método**

O método compôs-se de pesquisa bibliográfica de teses e dissertações produzidas no Brasil e publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) . A localização dos trabalhos foi realizada a partir de um recorte temporal de 2006 a 2011 e com o uso dos seguintes descritores: “ensino fundamental nove anos” e “escola de nove anos”. A análise ocorreu a partir de 2006 porque muitos municípios brasileiros optaram por implantar o Ensino Fundamental de 9 anos no mesmo ano da publicação da Lei nº 11.274/06, embora tivessem prazo até 2010 para fazê-lo.

Com o descritor “ensino fundamental de nove anos”, encontramos 113 trabalhos e selecionados 24 deles; já com o descritor “escola de nove anos”, 239 pesquisas e selecionada apenas uma, pois grande parte delas já estava contida no descritor anterior. Nossa busca, portanto, permitiu compor um total de 25 trabalhos acadêmicos para serem analisados em profundidade.

Os critérios de inclusão dos textos na composição de nosso *corpus* foram o fato de tratar-se de trabalhos que elegeram o tema Ensino Fundamental de nove anos de maneira nuclear e que apresentaram no título e/ou nas palavras-chave algum dos seguintes termos: currículo, cotidiano escolar, práticas pedagógicas, atividade lúdica, leitura, escrita, alfabetização e letramento.

## **Resultados e discussão**

Dos 25 trabalhos analisados, 21 deles (84%) correspondem a dissertações de Mestrado e 4 (16%) a teses de Doutorado. No tocante à distribuição temporal (considerando-se o ano de publicação dos trabalhos), as pesquisas estão distribuídas da

seguinte forma: 1 em 2006 (4%), 2 em 2007 (8%), 5 em 2008 (20%), 7 em 2009 (28%), 6 em 2010 (24%) e 4 em 2011 (16%). Nota-se que nos três primeiros anos de vigência da lei 11.274 (2006-2008), 8 produções (32%) foram publicadas sobre essa temática, enquanto nos três anos posteriores (2009-2011), essa quantidade duplicou, com 17 pesquisas (68%). Este fato é compreensível em função do tempo necessário para que trabalhos investigativos de longa duração (como as teses e dissertações) tornem-se públicos.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos trabalhos publicados por região geográfica das instituições de Pós-graduação em que foram produzidas:

**Tabela 1.** Distribuição geográfica da produção das pesquisas

<b>REGIÕES DAS INSTITUIÇÕES DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>			
<i>Região</i>	<i>Estado</i>	<i>Quantidade</i>	<i>%</i>
SUDESTE	São Paulo	7	48%
	Minas Gerais	5	
SUL	Rio Grande do Sul	4	28%
	Santa Catarina	3	
CENTRO-OESTE	Mato Grosso do Sul	3	20%
	Goiás	2	
NORDESTE	Rio Grande do Norte	1	4%
NORTE	Nenhuma	0	0%
TOTAL	7 regiões	25 pesquisas	100%

**Fonte:** Dados da pesquisa coletados pelas autoras

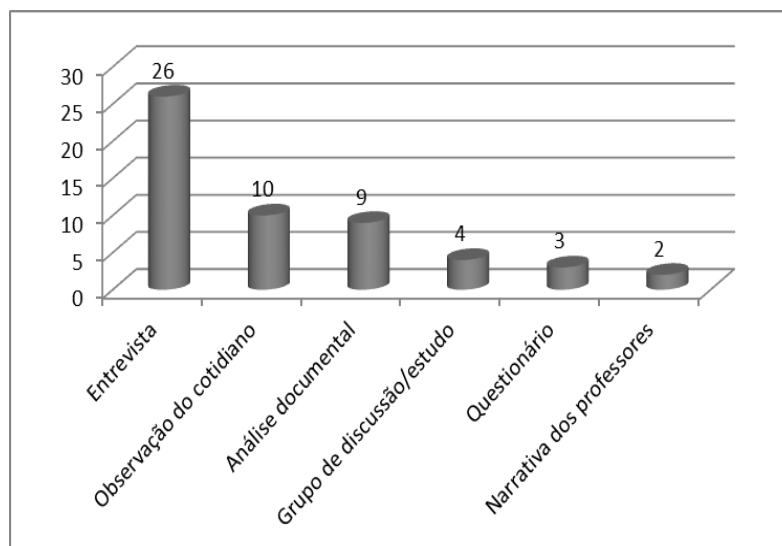
Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2011), há 118 Programas de Pós-Graduação existentes no Brasil: 48 na região sudeste, 33 na região sul, 17 na região nordeste, 15 na região centro-oeste e 5 na região norte. (Dados atualizados em 21/03/2012).

Dentre as pesquisas, em apenas um caso não houve correspondência entre a região do Programa de Pós-Graduação em que foi produzida e a região do campo empírico focalizado. Como podemos notar, praticamente metade dos estudos se concentraram na região Sudeste, o que pode ser, ao menos parcialmente, explicado pela distribuição desigual de Programas de Pós-

Graduação em Educação no Brasil, pois 41% dos cursos existentes localizam-se nesta região. Entretanto, a ausência de trabalhos sobre o tema do Ensino Fundamental de nove anos em Programas de Pós-graduação da região Norte e a baixa frequência de trabalhos da região Nordeste - ao menos com o uso de nossos descritores - indica um ponto interessante de ser melhor analisado por outros estudos bibliográficos, que possam se dedicar a levantar razões pelas quais estes dados possam ser melhor explicados.

Quanto a questões metodológicas, todos os trabalhos adotaram a abordagem qualitativa em pesquisa. Em relação aos instrumentos, apresentamos no gráfico 1 a sua distribuição, ressaltando, porém a utilização de diversas combinações deles em vários trabalhos analisados.

**Gráfico 1.** Instrumentos de pesquisa



**Fonte:** Dados da pesquisa coletados pelas autoras

Como podemos verificar, o procedimento de entrevistas foi o mais frequente, num total de 26 ocorrências, assim distribuídas de acordo com os participantes: 15 com professores, 5 com gestores (coordenadores, diretores, supervisores), 5 com alunos e 1 entrevista coletiva com professores. Embora, de nossa perspectiva, não haja dúvidas de que a realização de entrevistas constitui-se num recurso extremamente importante, em algumas situações parece-nos imprescindível que ele seja atrelado a outros instrumentos. Por exemplo, como poderemos esclarecer mais adiante, este é o caso de trabalhos que tenham como objetivo

identificar o grau de importância atribuído por docentes às atividades lúdicas para as crianças de seis anos; nestes casos, a afirmação desta importância nem sempre se faz acompanhar de uma prática em que as brincadeiras sejam, efetivamente, valorizadas, ressaltando-se, assim, a necessidade de observações das rotinas escolares. Consideramos, ainda, importante, destacar a baixa frequência com que se incorporou a voz dos alunos, mantendo-se a tendência de privilegiar adultos como informantes confiáveis.

Como já informado, nosso objetivo principal foi o de cotejar as prescrições propostas nos documentos orientadores da implantação/implementação do EF e sua materialização (ou não) em realidades concretas. Em nosso trabalho analítico, destacamos três aspectos que compõem estas prescrições (dentre outros que podem ser encontrados nos documentos) e buscamos analisar de que modo as pesquisas evidenciaram o seguimento destes na organização do novo EF (nas instituições ou redes analisadas) ou limites e dificuldades para tal.

Extraímos dos documentos *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004), *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa* (BRASIL, 2006) e *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* (BRASIL, 2009) as seguintes categorias: os nove anos de trabalho escolar, o currículo dos anos iniciais de escolarização e questões relativas à alfabetização e ao letramento.

A seguir, apresentaremos os resultados das pesquisas analisadas em relação a cada uma destas categorias.

## **Os nove anos de trabalho escolar**

A importância de se considerar o novo EF em sua totalidade e não focalizar apenas o 1º ano é explicitado em vários pontos dos documentos analisados, afirmando-se que: “Implantar um Ensino Fundamental, agora de nove anos, leva necessariamente a repensá-lo no seu conjunto.” (BRASIL, 2004, p.18) já que “[...] um novo Ensino Fundamental requer um currículo novo.” (BRASIL, 2009, p.14).

No entanto, na prática, as pesquisas que se dedicaram a analisar esta questão, indicaram que “As mudanças [quando ocorreram] não se estenderam para as demais turmas; [o novo currículo] não foi pensado no conjunto dos nove anos de trabalho escolar, somente no primeiro ano, na turma a ser incluída [...]” (ANTUNES,

2010, p.158). O mesmo foi verificado na pesquisa de Sinhori (2011), que sinalizou ínfima mudança curricular e circunscrita ao 1º ano de escolaridade.

Embora as pesquisas tenham sido realizadas a partir de problemas e procedimentos metodológicos distintos, foi unânime o reconhecimento de que o EF foi implantado com muitas dificuldades e/ou precariedade quanto à reorganização dos espaços, tempo, atividades, estratégias pedagógicas, recursos materiais etc., permanecendo com, praticamente, a mesma estrutura típica do modelo de seriação em extinção.

Ou seja, na prática, considerando-se os resultados dos estudos analisados, observou-se, largamente, a manutenção do mesmo currículo, das mesmas atividades e estratégias de ensino. Além disso, a organização curricular, segundo alguns pesquisadores, se apresentou de maneira fragmentada, privilegiando as disciplinas de forma isolada (RODRIGUES, 2008), com propostas ambíguas, marcadas pela provisoriedade (BONAMIGO, 2010), falta de intencionalidade docente (SOUZA, 2007) e improvisação (BUENO, 2010).

Portanto, podemos considerar que a ampliação do EF se concretizou, via de regra, sem o necessário planejamento e construção de condições de atendimento às crianças que nele ingressaram e que as transformações ocorreram, prioritariamente, no âmbito administrativo, frequentemente restritas às matrículas das crianças de seis anos nesse nível de ensino. Há, nos trabalhos pesquisados, fartas indicações de que as mudanças em relação aos recursos humanos, físicos e materiais foram bastante tímidos.

## **O currículo dos anos iniciais de escolarização**

A importância de se levar em conta particularidades da criança de seis anos que passa a fazer parte do EF, reconhecendo-a como um ser singular, dotado de características e necessidades específicas é bastante enfatizada nos documentos publicados pelo MEC:

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de



aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2004, p.19).

Depreende-se de trechos como este que as práticas pedagógicas voltadas às crianças de seis anos devem assegurar-lhes o direito de brincar e de viverem, plenamente, múltiplas experiências que, cultural e historicamente, construímos para a infância. Por assumirmos a teoria Histórico-cultural como fundamento teórico cabe, neste ponto, ressalvamos que, de nossa perspectiva, as características das crianças não são universais e, sim, resultantes das condições culturais, sociais e históricas em que nascem e se desenvolvem. Mantivemos, porém, o modo como as questões relativas ao trabalho com as crianças de 6 anos é apresentado nos documentos analisados, por estarmos de acordo com a tese de que é muito importante refletirmos sobre o que será oferecido a elas, do ponto de vista do cotidiano pedagógico.

Dos 25 trabalhos pesquisados, 20 (80%) indicaram a escassez de atividades lúdicas no espaço escolar e reconheceram a relevância de sua inserção na rotina das crianças (ABREU, 2009; ALBRECHT, 2009; ANTUNES, 2010; ARAÚJO, 2008; BARBOSA, 2009; BONAMIGO, 2010; BUENO, 2010; CAPUCHINHO, 2007; COSTA, 2009; DANTAS, 2009; FURTADO, 2009; GEBIEN, 2011; MOTA, 2010; NEVES, 2010; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2008; SILVA, 2008; SINHORI, 2011; TENREIRO, 2011; ZINGARELLI, 2009). Nos 5 trabalhos restantes (20%), a atividade lúdica não foi mencionada porque o foco das pesquisas estava relacionado, mais consistentemente, com questões relativas à apropriação da leitura e da escrita, através de atividades de alfabetização e de letramento (CARNEIRO, 2006; GARCIA, 2010, SCHEFFER, 2008; SOUZA, 2007; TASCA, 2011).

Em relação à percepção dos docentes que participaram de parte das pesquisas sobre a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento psicológico da criança, a maioria dos pesquisados reconheceu sua relevância; apesar disso, ela foi pouco presente no cotidiano das escolas de EF, sendo a falta de tempo indicada como o principal fator responsável por esta limitação (ALBRECHT, 2009; TENREIRO, 2011). Além disso, nos casos em que foram registradas brincadeiras no dia-a-dia de turmas de primeiros anos, houve fortes tendências de serem tratadas apenas como atividade para “passar o tempo” (ZINGARELLI, 2009) ou como recurso pedagógico, isto é, como uma das formas de ensinar conteúdos escolares (CARNEIRO, 2006).

Estas ambiguidades, na maneira pela qual o conceito de atividade lúdica é tratado, foram identificadas também no fato de as brincadeiras serem referidas em projetos políticos-pedagógicos (PPP) de algumas unidades escolares e no discurso docente como fundamentais para o desenvolvimento infantil e, na prática, esta atividade não ser realizada ou ocorrer de modo bastante tímido.

Além disso, inconsistências ou fragilidades nos argumentos de professoras sobre a importância da brincadeira foram identificadas em alguns trabalhos:

[...] as professoras, em sua maioria, não souberam explicar porque julgavam ser importante o papel da brincadeira no ambiente escolar. Inclusive, a brincadeira foi apontada em vários discursos como atividade antagônica ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. (ARAÚJO, 2008, p.107).

Afirmações deste tipo dão pistas da existência de aspectos importantes a serem abordados em contextos de formação de professoras.

Outras questões apontadas pelas professoras como fatores que dificultaram/impediram a construção de um cotidiano escolar diversificado relacionam-se a pressões advindas de várias instâncias:

Professora Joana: [...] no fim fica entre a cruz e a espada. Por que tu defendes a criança, no sentido de preservar a sua infância, nós os professores do primeiro ano, e somos cobrados pelos nossos colegas se alunos não sair [...] escrevendo e lendo (ANTUNES, 2010, p. 147).

Professora Cristina: Me sinto pressionada a dar mais coisas, a alfabetizar, porque a escola do Estado está reprovando os alunos. (ARAÚJO, 2008, p.84).

Professora Margarida: Você sabe que vai ser cobrado, que vai ter comparação. Cobrança geral, dos pais, da outra escola, que vai logo perguntando de quem a criança era aluna, etc. (ARAÚJO, 2008, p.111).

Além do registrado acima, outros excertos das teses e dissertações são exemplares para compreendermos a pluralidade de problemas implicados na proposta de enriquecimento curricular:

[a] professora manifestou que [...], cotidianamente, recebia reclamações de outros profissionais da escola. Essas reclamações, segundo a professora, apresentavam-se ora por estar incomodando as outras turmas ao fazerem avaliações devido aos “barulhos”, ora por estar sujando o chão da escola ao deixar os seus alunos desenharem no chão (amarelinha, jogo da velha, esquema corporal e outros) ou levá-los em locais que os mesmos sujavam os pés (grama, terra) e espalhavam pela escola, além de manusear materiais que sujavam a sala de aula (tintas, massas de modelar, preparação de receitas comestíveis). (ABREU, 2006, p.106/107).

De fato, os professores estão inseguros em relação ao trabalho a ser desenvolvido no interior das classes do 1º ano. Alguns evidenciam a questão da alfabetização como exigência da Secretaria de Educação e apontam que, com a Provinha Brasil e as avaliações externas realizadas pelo Município, acabam funcionando como um currículo a ser trabalhado com as crianças. (TENREIRO, 2011, p.155-156).

Percebemos a dificuldade da professora em inserir práticas lúdicas no cotidiano da sala de aula [...]. 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 [...] (BARBOSA, 2009, p.58).

Um dos objetivos da ampliação do EF para nove anos foi o de expandir as experiências e aprendizagens proporcionadas para as crianças, como se pode verificar na transcrição abaixo:

Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das

diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas. (BRASIL, 2006, p.9).

Apesar dessa diretriz oficial, os trabalhos que analisamos evidenciaram que o currículo dos anos iniciais manteve-se praticamente igual ao das primeiras séries do sistema anterior, com ênfase radical nas atividades de alfabetização, como veremos a seguir.

## **A questão da alfabetização e do letramento**

Em nossa pesquisa, 18 dos trabalhos analisados (72%) foram unânimes em identificar que nos anos iniciais do EF o tempo é preenchido, quase que exclusivamente, com atividades de alfabetização e letramento, sobretudo as de primeiro tipo (ALBRECHT, 2009; ARAÚJO, 2008; BARBOSA, 2009; BONAMIGO, 2010; BUENO, 2010; CAPUCHINHO, 2007; CARNEIRO, 2006; COSTA, 2009; DANTAS, 2009; GEBIEN, 2011; NEVES, 2010; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2008; SILVA, 2008; SOUZA, 2007; TASCA, 2011; TENREIRO, 2011; ZINGARELLI, 2009).

A preocupação intensa dos educadores com atividades nestas esferas do conhecimento humano, frequentemente se materializa na obrigatoriedade de alfabetizar as crianças aos seis anos de idade (ARAÚJO, 2008; CAPUCHINHO, 2007, DANTAS, 2009). Uma única exceção foi registrada na pesquisa de Sinhori (2011), que informou que o currículo de um primeiro ano foi construído com base nos eixos apresentados no Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Para além desta priorização de práticas de alfabetização no cotidiano escolar, há algumas questões sobre os modos como elas foram realizadas que merecem ser problematizadas.

Os documentos do MEC que analisamos, alinhados aos modelos mais largamente assumidos como paradigmas para a alfabetização e o letramento, prescrevem que as práticas nestas esferas de conhecimento devem ser inseridas considerando os contextos sócio-culturais dos aprendizes, de modo a tornarem-se significativas para as crianças: “As instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos.” (BRASIL, 2004, p.21). Porém, em várias pesquisas, verificou-se uma

realidade na qual a leitura e a escrita são trabalhadas, prioritariamente, como transcrição gráfica de sons e não como um processo de comunicação humana (BARBOSA, 2009) e onde a cobrança sobre o domínio do sistema alfabético prevalece sobre o trabalho com o significado e os sentidos dos textos escritos (SCHEFFER, 2008).

As atividades desenvolvidas em sala de aula foram, via de regra, do tipo que se costuma denominar como tradicionais: treinos, cópias e repetições, com exercícios de reprodução e memorização focadas na aprendizagem sequenciada de letras, sílabas, palavras, frases e textos (ARAÚJO, 2008; BARBOSA, 2009; COSTA, 2006; SANTOS, 2008; SILVA, 2008).

Nas pesquisas de Carneiro (2006) e Neves (2010) evidenciou-se que as atividades iniciais realizadas com crianças do 1º ano eram tipicamente características do período preparatório de alfabetização, com privilégio de atividades de coordenação motora. Na pesquisa de Tasca (2011) evidenciou-se a utilização de cartilhas.

Em outras palavras:

Nessas produções escritas [...] ficam excluídos os conhecimentos anteriores da criança sobre a linguagem, bem como o contexto familiar e social de onde ela vem, ilustrando o processo de *des-aprendizagem da função social da escrita*. (SCHEFFER, 2008, p.111, ênfase da autora).

É muito importante que o trabalho visando a alfabetização das crianças nos anos iniciais do EF contemple os seus conhecimentos prévios, o ambiente sociocultural, a diversidade textual, o reconhecimento da função social dos textos, dentre outras questões, compondo um trabalho pedagógico rico e contextualizado, pois a aprendizagem significativa depende da qualidade das experiências e interações vividas pelas crianças em seus ambientes sociais.

Na pesquisa de Rodrigues (2008), os docentes entrevistados reconheciam a importância da função social do texto, bem como a necessidade da participação do aluno e a concepção da apropriação da escrita como um processo construtivo; mas, no cotidiano, ainda repercutiam práticas tradicionais. O mesmo foi encontrado na pesquisa de Silva (2008), em que se registrou que apesar de a professora participante do estudo inserir em seu

trabalho diferentes gêneros textuais, o ensino-aprendizagem das letras foi a dimensão pedagógica mais enfatizada. Já a pesquisa de Garcia (2010) revelou que o trabalho de produção textual ocorria de modo descontextualizado, com destaque para os aspectos gramaticais e ortográficos dos textos; o mesmo panorama foi apontado por Capuchinho (2007).

Em linhas gerais, evidenciou-se que a alfabetização é demarcada pela concepção tradicional de ensino e as práticas pedagógicas se fundamentam na reprodução e memorização, postas de maneira hierárquica, autoritária e verticalizada, pressupondo e/ou contando com a passividade das crianças (BARBOSA, 2009; SOUZA, 2007). Nas pesquisas de Souza (2007) e Antunes (2010), o professor utilizava recursos disciplinadores e ameaçadores para controlar os alunos e promover a obediência dos mesmos. Logo, a interação, a criticidade e a autonomia, tão amplamente difundidas como valores a serem respeitados e estimulados nos planos educacionais, parecem ser, na prática, pouco explorados e/ou valorizados.

Em síntese, contrariamente ao que se propõe nos documentos oficiais, a grande maioria dos trabalhos pesquisados indicou ter encontrado nos *lóci* de investigação preocupação exacerbada com a alfabetização dos alunos, mantendo intactos conteúdos e procedimentos da 1ª série do EF de oito anos, criticados há décadas. Desconsidera-se, portanto que:

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

O simples acesso da criança à escolarização não assegura a qualidade do ensino, assim como a obrigatoriedade do novo EF não legitima as mudanças necessárias, visto que a implantação e implementação não sinalizaram – nos contextos investigados pelas teses e dissertações que analisamos – impactos significativos sobre

o cotidiano escolar, embora se tratasse de uma nova realidade, o que, em princípio, poderia favorecer a materialização de inovações.

Certamente, não se podem desconsiderar medos, dúvidas, angústias e inseguranças experimentadas pelos profissionais ao lidarem com novas proposições EF (ARAÚJO, 2008; CAPUCHINHO, 2007; DANTAS, 2009; FURTADO, 2009; SOUZA, 2007; TENREIRO, 2011) e as possíveis resistências às mudanças (BUENO, 2010).

A organização do EF de nove anos exige refletir sobre gestão, infraestrutura, tempo, espaço, currículo, recursos, estratégias educacionais e formação e apoio aos professores, já que mudanças das práticas pedagógicas somente podem ocorrer quando precedidas e acompanhadas por debates incisivos sobre o assunto, realizados coletivamente.

## **Considerações finais**

As pesquisas analisadas indicaram que os processos de implantação e implementação do EF de nove anos não foram acompanhados por mudanças e adaptações da infraestrutura, do tempo, do espaço, dos recursos e do currículo, permanecendo praticamente as mesmas que as do EF de oito anos, em várias unidades escolares, de várias regiões do Brasil. Constatou-se que as práticas pedagógicas permaneceram cristalizadas no modelo tradicional de ensino, contrariamente ao que propõe o discurso oficial dos idealizadores do novo EF.

Analisar as 25 pesquisas em conjunto, permitiu-nos evidenciar que as dificuldades enfrentadas em cada contexto local, de unidades escolares pertencentes a diferentes municípios e redes são similares, em perspectiva nacional. Salientamos, por isso, a relevância da pesquisa bibliográfica que permite entretecer resultados “parciais”, típicos de pesquisas qualitativas das modalidades estudo de caso, pesquisas etnográficas etc., que trazem importantes contribuições para o entendimento, em profundidade, de realidades específicas, mas que não permitem, em si, compreender o grau de generalidade de seus achados. Apenas quando se evidencia recorrência dos resultados em contextos díspares é que podemos perceber a abrangência das dificuldades que vêm sendo enfrentadas para a implementação do novo EF.

É relevante, neste ponto, indicar que esta realidade também foi constatada na pesquisa de Nogueira e Peres (2011), apresentada

na 34ª Reunião Anual da Anped, em que as autoras realizaram um levantamento de trabalhos aprovados e publicados em anais dos principais eventos científicos da área da Educação no Brasil (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, Congresso de Leitura do Brasil-COLE e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE) e concluíram que:

Apesar da orientação do MEC para que o trabalho no 1º ano seja permeado pelo lúdico, as pesquisas revelam que a centralidade é a alfabetização no sentido restrito da língua [...] A brincadeira é vista como menos importante, e muitas professoras têm dificuldade em realizar um trabalho pedagógico que considere a infância como um espaço de brincar. (NOGUEIRA, PERES, 2011, p.10).

A organização curricular segue, ainda, o formato disciplinar e fragmentado e no cotidiano escolar prevalece a utilização de atividades mecânicas e repetitivas voltadas para memorização de informações, sobretudo as referentes à alfabetização; as atividades lúdicas e/ou outras práticas inovadoras para a cultura escolar do EF, nos melhores casos, são colocadas em planos marginais no dia-a-dia das crianças nas escolas.

Neste ponto, vale a pena ressaltar que as contribuições da diversificação de atividades não se resumem apenas à questão de prover um cotidiano diferente do que caracterizava o antigo segmento do Ensino Fundamental. A título de exemplo, algumas considerações sobre a inclusão de atividades lúdicas, no que diz respeito, mais especificamente, aos jogos de faz-de-conta e seus possíveis impactos sobre o desenvolvimento infantil parecem-nos pertinentes.

Neste tipo de brincadeira, caracterizada pela situação imaginativa, pelas representações dos objetos, das ações, de papéis e das relações com os outros, a linguagem se manifesta de diferentes maneiras, por meio de gestos, palavras, dramatizações. A linguagem oral se desenvolve progressivamente, valendo a pena lembrar, com Góes (2000, p.3) que: “A linguagem constitui e é constituída por elaborações a respeito das vivências cotidianas e das situações virtuais”.

Nas situações imaginárias o desenvolvimento da linguagem é potencializado em múltiplas dimensões, já que “[...] as falas das crianças permitem a orientação das ações e regulação do intercâmbio de parceiros” (GOÊS, 2000, p.4). Em outras palavras,



o jogo do faz de conta possibilita o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo, podendo favorecer, positivamente, o processo da construção da linguagem oral e escrita, peças-chave nos processos de aprendizagem escolar. Na mesma direção, o autor (2009, p.205) destaca que no jogo de faz de conta:

[...] desenvolvem-se os processos psicológicos mais importantes no processo de humanização do homem, com especial ênfase para a independência do campo perceptual imediato, a capacidade de operar no plano simbólico, a apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo, a linguagem e a imaginação.

O panorama desenhado por diversas pesquisas a respeito das contradições nas formas pelas quais a atividade lúdica é concebida e trabalhada aponta a necessidade de se investir em oportunidades de estudo e de formação dos profissionais das escolas. A falta de planejamento, de envolvimento e formação dos docentes e de garantia das condições materiais necessárias para a realização de mudanças, que caracteriza(ra)m o cenário de implantação/implementação do EF, reproduz o que outros estudos indicam ser recorrente no panorama nacional, em perspectiva histórica: discrepâncias entre o discurso das políticas públicas educacionais e o provimento das condições necessárias para sua materialização no cotidiano escolar, fartamente registradas nos momentos de implantação de outras determinações oficiais, tais como a adoção do sistema de ciclos, de progressão continuada, entre outras.

Sabe-se que a oferta da qualidade de ensino está associada, em larga medida, ao trabalho docente. É preciso formar, orientar, apoiar e, sobretudo, valorizar esse profissional, para que ele se conscientize cada vez mais de seu papel na educação das crianças e encontre condições concretas para exercê-lo. A falta de condições materiais associadas à insegurança e despreparo docente remete à necessidade da oferta de condições e recursos, além de investimentos maciços na formação inicial continuada para que esses profissionais encontrem terreno favorável para que possam colaborar para a construção de uma educação de qualidade. E estas ações, decididamente, não são de responsabilidade de cada professor ou de cada unidade escolar. Antes, encontram-se aqui implicadas, também, as responsabilidades das esferas públicas

Estas asserções são feitas pelos próprios representantes do poder público, quando dizem que:

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente, da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar (BRASIL, 2009, p.11).

Estas questões finais permitem-nos problematizar que se, em parte, as escolas pesquisadas são responsáveis pelos problemas evidenciados nas pesquisas que se debruçam sobre a implementação do novo EF, estes resultados são também consequência da forma pela qual o poder público prescreve, mas não provê. Os resultados indicam, portanto, a necessidade de debates sobre qual é, de fato, nosso projeto para a educação e constituição da infância brasileira.

## Referências

ABREU, M. M. O. Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ALBRECHT, T.D. *Atividades lúdicas no ensino fundamental: uma intervenção pedagógica*. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2009.

ANTUNES, J. *Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legislação no cotidiano escolar*. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ARAÚJO, R. C. B. F. *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos: um diálogo com os professores*. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

BARBOSA, M. S. P. *A implementação do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos: estudo de uma experiência*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

BONAMIGO, C. C. *A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas*. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BUENO, M. L. M. C. *Ensino Fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados/MS*. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º Relatório do Programa*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Mestrados/Doutorados reconhecidos. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarLes&codigoArea=70800006&descricaoArea=CI%CANCINAS+HUMANAS+&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O&descricaoArea>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

CAPUCHINHO, A. O. A. *Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o Ensino Fundamental de nove anos*. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARNEIRO, F. H. P. *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo de alfabetização*. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

COSTA, S. S. *Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação*. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

DANTAS, A. G. *Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no*

Ensino Fundamental público e a atuação Docente. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FURTADO, M. T. C. *A infância no processo de reorganização curricular do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo de caso*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

GARCIA, S. L. *Os gêneros discursivos e a prática da produção textual: dialogando sobre os conhecimentos necessários aos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2010. 247 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

GEBIEN, J. *Tempos e espaços de brincar no Ensino Fundamental*. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

GÓES, M. C. R. *O jogo imaginário na infância: A linguagem e a criação de personagens*. In: Anais da 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0713T.PDF>>. Acesso em: 27 set. 2011.

MOTA, M. R. A. *As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância*. 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NEVES, U. F. A. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso*. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, G.; PERES, E. T. O ensino fundamental de nove anos como temática de pesquisa: levantamento de trabalhos acadêmicos aprovados em eventos científicos (2006-2010). In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Caxambu. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 1-17. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT13/GT13-70%20int.pdf>>. Acesso em 29/03/2011.

ROCHA, M.S.P.M.L. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*. N.2,v.13, jul.-dez. 2009, p. 203-212.

RODRIGUES, F. L. *O currículo escolar e a construção da cultura escrita na alfabetização: um estudo voltado para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental*. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SANTOS, L. D. N. *A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria*. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SCHEFFER, A. M. M. *Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão*. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SILVA, D.D. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir de conhecimentos sobre a língua materna de professores em exercício e de propostas governamentais*. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SINHORI, E. F. I. *A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental e nove anos na rede municipal de Balneário Camboriú*. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

SOUZA, L. M. S. *Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão*. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

TASCA, D. S. O. *Alfabetizar, letrar: práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada em ciclos*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TENREIRO, M. O. V. *Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola*. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZINGARELLI, J. E. B. *A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

---

## NOTAS

<sup>i</sup> Este trabalho foi aprovado para apresentação na 35ª. Reunião Anual da Anped, a ocorrer em outubro de 2012.